

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung

Siebert, Horst

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Siebert, H. (2006). *Lernmotivation und Bildungsbeteiligung*. (Studientexte für Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/42/0019w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Horst Siebert

Lernmotivation und
Bildungsbeteiligung

Studientexte für Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Bei der gelben Reihe des DIE handelt es sich um didaktisch strukturierte Bestandsaufnahmen zu Kernthemen der Erwachsenenbildung. Die Studientexte vermitteln fachliches Begründungswissen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstands und einer reflektierten Praxis. Sie eignen sich als Ausbildungsliteratur im Studium und als Begleitmaterial in Fortbildungen. Sie sind als Selbstlernmaterialien konzipiert und ermöglichen somit Studierenden, Neueinsteiger/innen im Handlungsfeld ebenso wie erfahreneren Fachkräften die selbstständige Erschließung des Themas.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE:

Christiane Jäger

Reihenherausgeber/innen:

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff, Soest

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke, Humboldt-Universität Berlin

Prof. Dr. Klaus Meisel, Volkshochschule München

Monika Peters, Landesverband der Volkshochschulen Schleswig-Holstein

Carla Sievers, Universität Kaiserslautern

Bisher in der Reihe Studientexte für Erwachsenenbildung erschienene Titel:

Stefanie Hartz, Klaus Meisel

Qualitätsmanagement

2. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2006, ISBN 3-7639-1917-1

Horst Siebert

Theorien für die Praxis

2. Auflage, Bielefeld 2006, ISBN 3-7639-1928-7

Ingeborg Schüssler, Christian M. Thurnes

Lernkulturen in der Weiterbildung

Bielefeld 2005, ISBN 3-7639-1845-0

Katja Friedrich, Klaus Meisel,

Hans-Joachim Schuldt

Wirtschaftlichkeit

in Weiterbildungseinrichtungen

3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 3-7639-1899-X

Ingrid Schöll

Marketing in der öffentlichen Weiterbildung

3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 3-7639-1875-2

Antje von Rein, Carla Sievers

Öffentlichkeitsarbeit und Corporate Identity an Volkshochschulen

3. akt. und überarbeitete Auflage,
Bielefeld 2005, ISBN 3-7639-1896-5

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/st

Bestellungen unter
www.wbv.de

Studientexte für Erwachsenenbildung

Horst Siebert

unter Mitarbeit von Christiane Jäger

Lernmotivation und Bildungsbeteiligung



Herausgebende Institution

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Christiane Jäger/Christiane Barth (DIE)

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **42/0019** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Der Autor dankt Erika Seidel für zahlreiche Anregungen zum Manuskript.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:
W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 10 06 33
33506 Bielefeld
Telefon: (0521) 9 11 01-11
Telefax: (0521) 9 11 01-19
E-Mail: service@wbv.de
Internet: www.wbv.de

Bestell-Nr.: 42/0019

© 2006 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld
Satz+Grafiken: Grafisches Büro Horst Engels, Bad Vilbel
Manuskripterstellung: Sarah Köhler und Sabine Hamm
Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
ISBN 3-7639-1931-7

Inhalt

Vorbemerkungen	7
1. Einführung und Ziele	9
2. Homo discens – der lernende Mensch	13
3. Das Programm lebenslanges Lernen	18
3.1 Rückblick	18
3.2 Lebenslanges Lernen – Chancen und Schattenseiten	25
4. Weiterbildungsbeteiligung	30
4.1 Probleme der Datenerhebung	30
4.2 Rückblick	31
4.3 Das Berichtssystem Weiterbildung	39
4.4 Einzelstudien	44
4.5 Zwischenbilanz	47
4.6 Soziodemographische Merkmale der Beteiligung	49
4.6.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede	49
4.6.2 Alter	51
4.6.3 Erwachsene mit Migrationshintergrund	55
5. Lernmotivation – theoretische Zugänge	58
5.1 Begriffliche Klärungen	58
5.2 Behavioristische Zugänge	66
5.3 Leistungsmotivation	67
5.4 Humanistische Motivationstheorien	69
5.5 Politische Psychologie	74
5.6 Interesstheorie	77
5.7 Systemische Konzepte	79
5.8 Ein konstruktivistisches Motivationskonzept	82
5.9 Zwischenbilanz	88

6. Kognition – Emotion – Aktion	93
6.1 Kognitive Motivationsfaktoren	93
6.2 Emotionale Motivationsfaktoren	96
6.3 Aktionale Motivationsfaktoren	100
6.4 Sozialökologischer Kontext als Motivationsfaktor	103
7. Empirische Motivationsforschung	106
7.1 Motivationsbiografien	106
7.1.1 Kritische Lebensereignisse	110
7.1.2 Zwischenbilanz	114
7.2 Methodologische Anmerkungen	115
7.3 Erforschung von Teilnahmemotiven	117
7.3.1 Motivationstest	117
7.3.2 Schriftliche Teilnehmerbefragungen	119
7.3.3 Dropout-Untersuchungen	122
7.3.4 Längsschnittuntersuchungen	123
7.3.5 Biografische Interviews	126
7.3.6 Analyse von Seminarprotokollen	131
8. Lernwiderstände und Lernbarrieren	133
8.1 Subjektive Lernwiderstände	133
8.2 Das Vorurteil als Bildungsbarriere	137
8.3 Weiterbildungsbarrieren	139
9. Perspektiven: Lernmotivation und Engagement	145
Glossar	149
Annotierte Literatur	152
Literatur	155
Stichwortverzeichnis	161
Autor	164

Vorbemerkungen

Motivation ist ein Dauerthema mit vielen Facetten. In Zeiten hoher Arbeitslosigkeit und mit der Entwicklung unserer Gesellschaft zur Wissensgesellschaft lautet die zentrale Frage: Was motiviert bzw. wie motiviert man junge wie ältere Menschen, sich – möglichst ein Leben lang – aktiv weiterzubilden? Doch ist allein die individuelle Lernmotivation entscheidend dafür, dass Menschen ihre Bildungs- und Berufsbiografie aktiv gestalten und Angebote zur beruflichen und allgemeinen Bildung wahrnehmen?

Horst Siebert greift mit diesem Studientext zwei zentrale Themen der Weiterbildung auf und zeigt auf anschauliche Weise, dass das Verhältnis von Lernmotivation und Bildungsbeteiligung äußerst komplex ist. Zur Erforschung von Adressaten und Teilnehmenden, ihren Interessenlagen und Motiven präsentiert er umfassendes Zahlenmaterial und spannt den Bogen von den ersten Teilnehmerstatistiken der Volkshochschulen Leipzig und Dresden aus den 1920er Jahren bis hin zu aktuellen repräsentativen Bevölkerungsbefragungen. Sein vorläufiges Fazit lautet „Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation sind miteinander verknüpft, aber nicht identisch. Die Beteiligung hängt von zahlreichen Bedingungsfaktoren und nicht nur von der Motivation ab.“ (S. 47)

Auch zur Lernmotivation Erwachsener wurde im Lauf der Zeit viel gearbeitet und interdisziplinär geforscht. Horst Siebert stellt die für die Weiterbildung relevanten Ansätze und Konzepte vor und abstrahiert aus ihnen kategoriale Schlüsselbegriffe. Das Feld der Motivationsforschung stellt er sowohl inhaltlich als auch mit seinen methodischen Schwierigkeiten vor. „Lernmotivation ist Lebensmotivation“ – so das Credo des Autors. Die Motivation zu lernen ist eng mit dem Interesse an der Welt verbunden. Lernmotivationen lassen sich als biografisch verwurzelte und in soziale Kontexte eingebundene Handlungsdispositionen definieren. Dies trifft ebenfalls für Lernwiderstände und -barrieren zu. Weiterbildungsabstinenz ist demnach nicht bloß Folge mangelnder Motivation, sondern kann vielmehr als subjektiv logische Reaktion auf Überforderung gesehen werden. Besonders problematisch erscheint die Tatsache, dass das Weiterbildungssystem selbst dazu beiträgt, vor allem bildungsbenachteiligte Zielgruppen systematisch auszuschließen, statt sie zu integrieren.

Für das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung stehen die in diesem Studientext behandelten Themen seit geraumer Zeit auf der Agenda. Insbesondere

mit Fragen der Bildungsbenachteiligung und „social exclusion“ hat es sich bezogen auf unterschiedliche Zielgruppen (Langzeitarbeitslose, Migrant/inn/en, Geringqualifizierte und Schulverweigerer) in verschiedenen nationalen und internationalen Forschungsprojekten ausgiebig befasst. Dabei ging es weniger darum, Missstände aufzudecken, als vielmehr auf der Grundlage eigener Recherchen und Erhebungen Ursachen aufzuzeigen, Modelle zur Förderung benachteiligter Personengruppen zu entwickeln und damit die Diskussion in Bildungspolitik, Wissenschaft und Praxis anzustoßen und zu fundieren. Daten zur Weiterbildungsteilnahme sowie zu Leistungen von Einrichtungen in der öffentlich verantworteten Weiterbildung liefert das DIE seit 1962 mit der jährlich erhobenen Volkshochschulstatistik, die seit 2000 durch Kooperation mit weiteren Bildungsträgern zu einem Verbund Weiterbildungsstatistik zusammenwächst. Mit diesem in der Weiterbildung einmaligen Institutionen-Panel trägt das DIE dazu bei, zumindest einen Teilbereich der allgemeinen Weiterbildung statistisch abzubilden und damit die von Horst Siebert zu Recht monierte unbefriedigende Datenlage in der Weiterbildung zu mildern.

Das hier zusammengetragene Wissen erreicht eine Tiefendimension, die durch die langjährigen Beschäftigung des Autors mit dem Thema gespeist ist. Horst Siebert liefert einen wahren Fundus an (z. T. längst vergessenen) Daten und schafft es, die Vielfalt theoretischer Zugänge zu bündeln und kompakt und übersichtlich darzustellen. Bedenkt man die Aussage von Gerhard Roth, dass Wissen nicht übertragen werden kann, sondern im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden muss, so bietet dieser Studententext in vorzüglicher Weise die Möglichkeit, sich wesentliches Grundwissen zum Thema zu verschaffen und ist damit eine wichtige Voraussetzung, um selbstständig daran weiterzudenken.

Elisabeth Fuchs-Brüninghoff

1. Einführung und Ziele

Solange ich mich beruflich mit Erwachsenenbildung beschäftige – also seit 1965 – begleitet mich das Thema Lernmotivation. Motivation ist eine persönliche Existenzfrage: Warum habe ich mich in „kritischen“ Phasen so und nicht anders entschieden? Warum habe ich dieses getan und jenes unterlassen? Was war und ist mir wesentlich – und warum?

In der derzeitigen Vergesellschaftungsphase der Erwachsenenbildung ist viel von der Notwendigkeit lebenslangen Lernens die Rede. Die Lernmotive Erwachsener, ihre Gründe, Bedürfnisse und Ziele des Lernens drohen dagegen in Vergessenheit zu geraten. Die Frage, wodurch sich Erwachsenenbildung von Schule unterscheidet, wurde lange Zeit mit „**Freiwilligkeit**“ beantwortet: Erwachsene nehmen an Erwachsenenbildung freiwillig teil, weil sie dazu motiviert sind. Zwischen Lernmotivation und Bildungsbeteiligung wurde ein untrennbarer Begründungszusammenhang hergestellt: Wer an Seminaren teilnimmt, ist zum Lernen motiviert; wer nicht teilnimmt, ist nicht motiviert – und muss erst motiviert werden. Inzwischen wissen wir, dass die Verhältnisse komplizierter und kontingenter sind. Viele Menschen sind lernmotiviert und nehmen nicht oder selten an Erwachsenenbildung teil. Andere nehmen teil und sind „nicht wirklich“ lernmotiviert.

Das Wort Freiwilligkeit werde ich im Folgenden aus zwei Gründen nicht mehr verwenden: Zum einen ist Freiwilligkeit ein relativer Begriff: Alles was wir tun, tun wir mehr oder weniger freiwillig. Zum anderen besteht das Wort Freiwilligkeit etymologisch aus Freiheit und Willen. Diese Diskussion über Willensfreiheit halte ich zwar für spannend, aber für dieses Thema fühle ich mich nicht kompetent genug. Was hingegen können Sie als Leser/in von diesem Buch erwarten?

Zum Aufbau des Studientextes: In diesem Buch bemühe ich mich um eine **Perspektivenverschränkung**: Lernmotivation ist Lebensmotivation. An der Klärung dieser Frage sind nicht nur die Psychologie, sondern ebenso die Soziologie, die Anthropologie, die Neurowissenschaften und die Bildungswissenschaft beteiligt. Auch die Ökonomie bietet Erklärungen an, z. B. Kosten-Nutzen-Entscheidungsmodelle. Eine **Einführung in zentrale Begriffe** und grundlegende Zusammenhänge von Lernen, Lernmotiven, Lernmotivation, Interesse und Neugier gibt zunächst das Kapitel 2. Leben ist Lernen – dieser Anspruch ist auch

der Programmatik des lebenslangen Lernen implizit. Ich halte **lebenslanges Lernen** für ein gesellschaftliches Reformprogramm, allerdings nur dann, wenn diese Bildungskampagne nicht nur ökonomisch, sondern auch demokratisch und humanistisch begründet wird. Den Ursprüngen dieses Konzepts wird in Kapitel 3 nachgegangen. Die von mir ausgewählten Studien aus den 1960/1970er Jahren zu **Bildungsbeteiligung und -interessen** lassen verblüffende Parallelen zu aktuellen Fragen der Bildungsforschung und -politik erkennen. Dargestellt werden in diesem Kapitel auch die individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen, die mit dem lebenslangen Lernen verbunden sind. Wenngleich die Aufwertung der Person, des „Selbst“ – als Selbstorganisation, selbstgesteuertes Lernen, Selbstreflexion – zu befürworten ist, besteht die Gefahr, dass der Staat sich aus der öffentlichen Verantwortung für Weiterbildung zurückzieht und dass gesellschaftlich verursachte Problemlagen „privatisiert“ werden. Es ist nicht „jeder seines Glückes Schmied“. Dies belegen auch vorhandene bildungsstatistische Materialien. Sie lassen nicht nur ein **Ende der Weiterbildungsexpansion** erkennen, sondern auch erneut eine wachsende kumulative Bildungsbenachteiligung unterprivilegierter Gruppen. Kapitel 4 gibt hier einen Überblick über das vielschichtige **Datenmaterial zu Adressat/innen und Teilnehmenden** und deren weiterbildungsbezogenen Interessen.

Dem komplexen Thema **Lernmotivation** widmen sich die Kapitel 5 bis 7. Bei der Darstellung von Theorieansätzen war es erforderlich, eine Auswahl vorzunehmen. Ich habe mich für die aus erwachsenenpädagogischer Sicht relevanten **theoretischen Zugänge** entschieden (Kapitel 5). Lernmotivation – so meine Überzeugung – ist der Schlüssel für nachhaltige Lernprozesse. Eine solche Motivation ist untrennbar mit der **Lerngeschichte** und dem **Selbstkonzept** der Erwachsenen verknüpft. Lernmotivation kann zwar nicht fremdgesteuert werden, sie entwickelt sich aber nur in anregenden, unterstützenden Kontexten. Lernmotivation basiert auf Wertentscheidungen und ist in menschlichen Grundbedürfnissen verankert, und zwar insbesondere in den Bedürfnissen nach Autonomie, Anerkennung, Kompetenz und Sinn. Lernmotive sind kognitiv, emotional und körperlich verankert und neurobiologisch „gespurt“: Dem komplexen **Verhältnis von Kognition, Emotion und Handeln** widme ich daher ein eigenes Kapitel (Kapitel 6). Was Menschen motiviert, ist lebensgeschichtlich verwurzelt. Insofern habe ich bei der Darstellung der **empirischen Motivationsforschung** in Kapitel 7 einen Schwerpunkt auf biografieorientierte Zugänge gelegt. Darüber hinaus werden Methoden und Ergebnisse der **Teilnehmerforschung** vorgestellt, wobei auch hier wieder neben aktuellen Befunden auf ältere Studien aus den 1960/1970er Jahren hingewiesen wird.

Es ist wichtig, eine lebenslange Lernmotivation zu stärken. Aber auch **Lernwiderstände und Weiterbildungsabstinenz** können begründet sein. Lebenslanges Lernen ist nicht nur ein Projekt zur Beglückung der Menschen. In Kapitel 8 gehe ich der Frage nach, welche Lernwiderstände und Barrieren Menschen von der Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen abhalten. Auch hier spielt die individuelle Lernbiografie eine wichtige Rolle. Allerdings gibt es auch nachteilige strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen, die bei bestimmten Bevölkerungsgruppen zu einer Bildungsabstinenz und sozialen Exklusion führen.

Dieser Studientext ist zum Teil Erinnerungsarbeit, eine berufsbiografische Bilanzierung: Ich habe versucht, vor der Vergessenheit zu bewahren, was in der Erwachsenenbildung seit vier Jahrzehnten zu diesem Thema gedacht, geforscht, geschrieben worden ist. Wir müssen das Rad in unserer Disziplin nicht immer wieder neu erfinden; andererseits ist aber auch nicht „alles schon dagewesen“.

Lehr-/Lernziele des Studientextes

- Vermittelt werden soll ein Verständnis für das keineswegs eindimensionale Verhältnis von Bildungsbeteiligung und Lernmotivation
- Fragen zur Bildungsbeteiligung sollen im Kontext konzeptioneller Programmatiken und historischer Forschungen verortet werden können.
- Die zur Lernmotivation vorgestellten theoretischen Zugänge sollen den eigenen professionellen Blick weiten und für unterschiedliche theoretische Beobachterperspektiven auf den Gegenstand sensibilisieren.
- Auf die Vielschichtigkeit von Motiven und Lerninteressen, insbesondere unter Berücksichtigung des Zusammenspiels von Wissen, Fühlen und Handeln, soll aufmerksam gemacht werden.
- Die Reflexion der eigenen Motive, Motivkonflikte und Vermeidungsreaktionen soll insbesondere in der Lehre tätigen Pädagog/inn/en das Verständnis für die komplexen und widersprüchlichen Motivationslagen der Teilnehmenden erleichtern.
- Erkannt werden soll die Bedeutung der eigenen Biografie für die Lernorientierung, aber auch für vorhandene Lernwiderstände und subjektiv wahrgenommene Weiterbildungsbarrieren.
- Ein Überblick über Untersuchungen zu Bildungsbeteiligung, Teilnehmerinteressen und Motivlagen soll die Orientierung in diesem Forschungsfeld erleichtern und zur empirischen Fundierung „gefühlter Zusammenhänge“ beitragen.

Das Buch enthält kaum Handlungsempfehlungen nach dem Motto „Wie motiviere ich Erwachsene richtig?“ Stattdessen sollen **Strukturen und grundlegende Zusammenhänge** aufgezeigt werden, die das Thema in seiner Komplexität zugänglich machen und dabei punktuell auch zur Reflexion des eigenen Lernverhaltens oder Lehrhandelns anregen.

Das in diesem Studententext zusammengetragene Wissen ist nur ein Ausschnitt der Realität. Es soll insbesondere Studierenden, jungen aber auch erfahreneren Fachkräften der Weiterbildung den **Einstieg in dieses Themenfeld** erleichtern und eine erste **grundlegende Orientierung** vermitteln. Ein umfassendes Literaturverzeichnis sowie annotierte Literaturhinweise laden zum Weiterlesen und zur individuellen Vertiefung des Stoffes ein. Das Glossar am Ende dieses Textes ermöglicht eine schnelle Übersicht und Verständigung zu zentralen Begriffen. Die Reflexionsfragen zum Abschluss eines jeden Kapitels sollen als Anregung und Hilfe verstanden werden, sich den vermittelten Stoff nochmals zu vergegenwärtigen und aus eigener Perspektive zu rekonstruieren.

Abschließend sei an den lateinischen Ursprung des Wortes Motivation erinnert: „movere“ heißt bewegen; sich und etwas bewegen, verändern, aber auch beweglich bleiben, sich auf den Weg machen. „Der Mensch“ – so Blaise Pascal – „braucht Bewegung, um zu leben“ (Pascal 1687/1997, S. 138). In diesem Sinne hoffe ich auf viele lebendige Leser/innen und wünsche mir und Ihnen, dass der Text Sie „bewegt“.

2. Homo discens – der lernende Mensch

Der Mensch ist ein „**homo discens**“, ein lernendes Wesen. Menschen lernen, solange sie leben. Leben ist untrennbar mit Lernen verbunden. Der Mensch ersetzt seine mangelhafte Instinktausstattung durch überdurchschnittliche Lernkapazitäten. **Phylogenetisch**, d. h. gattungsgeschichtlich, wie **ontogenetisch**, d. h. biografisch, hat diese Lernfähigkeit sein Überleben ermöglicht. Durch Lernen hat sich der Mensch nicht nur an veränderte Umweltbedingungen – z. B. eine Klimaveränderung – angepasst; aufgrund von Lernprozessen hat der Mensch seine Welt aktiv gestaltet. Er hat die Welt mit Hilfe eines komplexen Gehirns so konstruiert, dass sie für ihn viabel, zweckmäßig ist.

Auch wenn Lernen existenznotwendig ist, haben wir keine präzise und allgemein anerkannte Vorstellung von dem, was wir Lernen nennen. Lernen ist nichts objektiv Messbares. Es gibt so viele Lernbegriffe wie Lerntheoretiker. **Lernen** ist ein Konstrukt, ein allgemeines Erklärungsprinzip für relativ dauerhafte und nicht allein biologisch bedingte Veränderungen. Jeder Mensch ist lernfähig, die **Lernfähigkeit** kann geübt und verbessert werden. Diese Lernkompetenzentwicklung ist vorrangige Aufgabe unseres Bildungssystems.

Lernen

neurowissenschaftlich:

- Verstärkung synaptischer Verbindungen
(wie ein Pfad, der dadurch entsteht, dass man ihn häufig geht)
- Lernen als Verknüpfung neuronaler Netze

behavioristisch:

- Lernen als Reaktion auf äußere Reize und Verstärkungen
(reinforcement learning)
- Lernen durch Versuch und Irrtum
- Imitationslernen: Lernen am Modell

kognitionspsychologisch:

- Assimilation = Problemlösung mit Hilfe bewährter Handlungsschemata
- Akkomodation = Entwicklung neuer Handlungsschemata für neue Situationen
- Lernen als Differenzierung und Integration von Wissen

konstruktivistisch:

- Lernen = allgemeine Erklärung für veränderte Wirklichkeitskonstrukte
- Lernen als Perspektivenverschränkung

marxistisch:

- Lernen = sozialdeterminierte Interiorisation (Verinnerlichung) von Werten und Normen
- Lernen durch gesellschaftsveränderndes Handeln

kommunikationstheoretisch:

- Lernen als sozialer, interaktiver Prozess der Verständigung und des Verstehens

humanistisch:

- Lernen als Selbstverwirklichung
- Lernen als Suchbewegung

feldtheoretisch:

- Lernen als Gleichgewichtsregulierung
-

Lernfähigkeit und **Lernbereitschaft** sind untrennbar miteinander verbunden. Ohne Lernbereitschaft, also Lernmotivation, verkümmert die Lernfähigkeit. Und andererseits fördern erfolgreiche Lernaktivitäten die Lernmotivation. Je mehr man lernt, desto mehr wächst das Interesse am Weiterlernen. **Lernmotivation** gehört zur anthropologischen Grundausstattung.

Kleinkinder verfügen über eine genetisch bedingte Neugier. **Neugier** ist ein exploratives Verhalten. Das Bedürfnis, sich selbst und die Welt zu entdecken, ist lebensnotwendig. Durch neurowissenschaftliche Forschungen wissen wir, dass das noch nicht geborene Kind bereits im Mutterleib Erfahrungen mit der Welt macht. Diese Erfahrungen macht das Kind in einer gegenständlichen und sozialen Umwelt. Der Göttinger Gehirnforscher Gerald Hüther schreibt: „Aufgrund der normalerweise bereits während der frühkindlichen Entwicklung stattfindenden und im späteren Leben aktiv vollzogenen Einbettung des Menschen in ein immer komplexer werdendes soziales Beziehungsgefüge sind die wichtigsten Erfahrungen, die ein Mensch im Lauf seines Lebens machen kann, psychosozialer Natur“ (Hüther 2005, S. 11). Erfahrungen machen und Lernen sind zwar nicht identisch, aber doch eng verwandt. Dieses frühkindliche **Erfahrungslernen** hinterlässt im Gehirn seine „Spuren“. Erfahrungen werden im Gehirn „verankert“, sie „prägen“ sich ein. Lernprozesse sind wie Wege, die dadurch entstehen, dass wir sie gehen. Diese Lernpfade lassen sich als komplexe „Fühl-Denk-Verhaltensprogramme“ bezeichnen (Ciompi 2003, S. 62). Je häufiger diese Programme aktiviert werden, desto stabiler werden sie. Diesen Programmen entsprechen neuronale Netzwerke im Gehirn, die miteinander verdrahtet werden. Je erfolgreicher unsere Programme sind, desto dauerhafter sind die Verschaltungen.

Wichtige Weichen der Lernfähigkeit und der Lerninteressen werden im frühkindlichen Alter gestellt. Aber unser Gehirn ist so lernfähig, dass auch im höheren Alter noch „umgelernt“ werden kann. Altern ist nicht nur ein defizitärer Prozess des Abbaus von Leistungsfähigkeiten, sondern auch eine Phase des Kompetenzerwerbs. In vielen Kulturen wurde Weisheit als eine altersspezifische Kompetenz hoch geachtet. Auch die neuere Gehirnforschung gibt zu Optimismus Anlass:

„Inzwischen hat sich herausgestellt, dass das Gehirn auch im Erwachsenenalter noch in hohem Maße strukturell formbar ist. Zwar können sich Nervenzellen nach der Geburt nicht mehr teilen (bis auf wenige Ausnahmen), sie sind jedoch zeitlebens in der Lage, ihre komplexen Verschaltungen an neue Nutzungsbedingungen anzupassen“ (Hüther 2005, S. 11).

Was motiviert nun zum ständigen Weiterlernen? Die allgemeinste Antwort lautet: das Leben. Konkreter wussten es bereits die Römer mit ihrer Formel „prodesse et delectare“. Motivierend ist das, was nützlich ist und erfreut. Diese Erkenntnis ist unhintergebar. Zu fragen bleibt, was in verschiedenen Lebensphasen und sozialen Milieus als nützlich und erfreulich wahrgenommen wird.

E*in Beispiel für motiviertes Lernen liefert Marcus Tullius Cicero (106–43 v. Chr.) in „Cato maior de senectute“: Manche Leute sagen, im Alter läßt das Gedächtnis nach. Darauf Cato: „Das dürfte stimmen, wenn man es nicht übt oder auch, wenn man von Natur aus ein Schwachkopf ist ... Ich habe noch nie gehört, daß ein alter Mann den Platz vergessen hätte, an dem er einen Schatz vergraben hatte; alte Leute wissen alles, worum sie sich Sorgen machen: anberaumte Gerichtstermine, ihre Schuldner und ihre Gläubiger ... Nur eifriges Interesse braucht weiter zu wirken, dann bleiben die Geisteskräfte im Alter erhalten“ (Cicero 44 v. Chr./1983 S. 43).*

Der von Cicero verwendete Begriff der „**Sorge**“ lässt sich auch in einem umfassenderen, existenziellen Sinn verstehen, nämlich als „Selbstsorge“. Zur „Hermeneutik der Existenz“ (Schmid 2004, S. 347) gehört die reflexive Besinnung auf das eigene Selbstkonzept, die Vergewisserung dessen, was im Leben wichtig und wesentlich ist. Lernmotivation ist Ausdruck dieses Selbstkonzepts. **Lernmotive** sind Bestandteil unserer Wirklichkeitskonstruktion. Lernmotive verweisen auf wünschenswerte Möglichkeiten, auf „noch nicht gelebtes Leben“. Die Lernmotivation Erwachsener fungiert als ein **Relevanzfilter**. Angesichts der kostbaren und knapper werdenden „Ressource Lebenszeit“ ist eine ständige Auswahl zwischen wichtigen und weniger wichtigen Tätigkeiten und Projekten

erforderlich. In einer „Multioptionsgesellschaft“ ist es lebensnotwendig zu entscheiden, wer wir sein wollen und welche Welt wir konstruieren wollen. Zu den Optionen kann es auch gehören, sich manchen Lernzwängen und Lernzu-mutungen zu widersetzen. Auch eine begrenzte Lernabstinenz kann Bestand-teil einer „klugen Lebensführung“ sein.

Die Gesellschaft bedrängt uns durch permanente Anforderungen, durch Sol-lensappelle. Durch seine Lernmotivation bewahrt sich der Mensch einen Rest an Mündigkeit und Autonomie: **Lernmotive** sind Ausdruck seines Wollens. Um diese Chance der Selbstbestimmung zu nutzen, sind die Lernmotive selber Gegenstand von Reflexionen. Kluge Lernmotive erfordern Wissen, Lebensplä-ne, Besinnungen auf die „Sorge für sich selbst“. Wilhelm Schmid betitelt ein Buch „Mit sich selbst befreundet sein“ (2004). Wer sich bemüht, über seine Lern- und Lebensmotive nachzudenken, ist „mit sich selbst befreundet“. Das gilt übrigens auch für Lehrende: Fast alles, was im Folgenden über Lernmotiva-tion geschrieben wird, gilt entsprechend für Lehrmotivationen.

Die Philosophie verknüpft die Frage der Motivation mit der nach dem Sinn des Lebens, nach einem „geglückten“ Leben.

*Der Wiener Existenzanalytiker Alfried Längle stellt einen Zusammenhang zwi-schen Grundmotivationen und Werterleben her. Die Frage nach **Werten**, die ei-ner Motivation zugrunde liegen, ist eine existenzielle Herausforderung. Ohne Wertentscheidungen fehlt eine „Beziehung zum Leben“. So kann die These auf-gestellt werden, „dass jeder Depression ein Mangel an subjektiv erlebten Wer-ten vorausgeht“ (Längle 2004, S. 9).*

„**Wertmangel**“ führt – so ist zu vermuten – zu einem Verlust an Lernmotivation. Denn: Lernmotivation ist intentional, also auf als wertvoll erlebte Ziele gerich-tet. „Bei anhaltendem, subjektiv empfundenem Wertmangel beginnt sich die Qualität des Lebens zu verändern – das Dasein fühlt sich zunehmend als schlecht an, die Lust, mit ihm in Beziehung zu bleiben, nimmt ab“ (ebd., S. 10).

In diesem Text gehe ich von folgenden Annahmen zur **Lernmotivation** aus:

- Lernmotivation ist zentraler Bestandteil einer Lebensmotivation; Lern-motivation ist ein „Grundbedürfnis“. Erklärungsbedürftig ist nicht die Motivation, sondern ein Motivationsverlust.
- Lernmotivation ist die Voraussetzung für „intensives Lernen“; unmoti-viertes Lernen bewirkt allenfalls die Aneignung „trägen“ Wissens.

- Bei motiviertem Lernen ist das Ich ganz „bei der Sache“ – unbeschadet aller berechtigten instrumentellen Verwertungsinteressen. Lernmotivation schafft Nähe zur Welt.
- Lernmotivation überwindet äußere Lernbarrieren und Lernwiderstände.
- Eine hohe Lernmotivation kompensiert Lernschwächen, z. B. abnehmende Gedächtniskapazität, und fördert die Konzentration und Lernausdauer.
- Lernmotivation beeinflusst (psychophysisches) Wohlbefinden und Lebensqualität.
- Lernmotivation stiftet Sinn, indem Zusammenhänge hergestellt werden (z. B. bei einem Engagement für Umweltschutz oder für interkulturelle Verständigung).
- Motivation aktiviert Gedächtnisinhalte und mobilisiert Lernenergien.
- Lernmotivation setzt Offenheit und Veränderungsbereitschaft, auch die Bereitschaft zur Selbstkorrektur voraus. Lernen ist unabgeschlossen, Wissen ist abgeschlossen.
- Lernmotivation ist individuell, unverwechselbar, aber sozialhistorisch und milieuspezifisch „gerahmt“.

Lernen im Erwachsenenalter kann durchaus prekär, riskant, ambivalent sein. So beschreibt Franz Kafka ironisch die Menschwerdung des Affen als zweischneidigen Lernprozess. Der Mensch gewordene Affe bezahlt seine Vermenschlichung mit seiner – natürlichen – Freiheit. In dem „Bericht für eine Akademie“ reflektiert der Ex-Affe seine zweifelhafte Erfolgsstory. Menschwerdung bedeutet für ihn Ausweglosigkeit. Lernen ist Suche nach einem Ausweg. „Und ich lernte, meine Herren. Ach, man lernt, wenn man muß; man lernt, wenn man einen Ausweg will, man lernt rücksichtslos. Man beaufsichtigt sich selbst mit der Peitsche: man zerfleischt sich beim geringsten Widerstand ... Diese Fortschritte! Dieses Eindringen der Wissensstrahlen von allen Seiten ins erwachende Hirn! Ich leugne nicht: es beglückte mich. Ich gestehe aber auch ein: ich überschätzte es nicht, schon damals nicht, wieviel weniger heute. Durch eine Anstrengung, die sich bisher auf der Erde nicht wiederholt hat, habe ich die Durchschnittsbildung eines Europäers erreicht“ (Kafka 1919/1981, S. 154).

Zur Reflexion

- Können Sie sich eine Lebenssituation vorstellen, in der nicht gelernt wird? Berücksichtigen Sie dabei die im Kasten (S. 13 f.) zusammengestellten unterschiedlichen Lernbegriffe.
- Was halten Sie von dem Kafka-Zitat „Man lernt, wenn man einen Ausweg will“? Fallen Ihnen Beispiele für solche „Auswege“ ein?

3. Das Programm lebenslanges Lernen

3.1 Rückblick

Als **Vorläufer heutiger Institutionen der Erwachsenenbildung** werden Lesegesellschaften (Ende des 18. Jahrhunderts), Sonntagsschulen und Arbeiterbildungsvereine (im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts) genannt. Trotz des Aufschwungs der bürgerlichen Volksbildung nach Gründung des Deutschen Reiches 1871 und der „Universitätsausdehnungsbewegung“ (seit 1890) bleibt die Erwachsenenbildung ein Minderheitenprogramm. Anfang des 20. Jahrhunderts wurden auch in Deutschland Heimvolkshochschulen gegründet. 1919 – also unmittelbar nach Kriegsende – wurden zahlreiche Abendvolkshochschulen eröffnet, und der „Hohenrodter Bund“ diskutierte über eine „neue Richtung“ der Volksbildung in der **Weimarer Republik**. Die **Volkshochschularbeit** wurde in der Weimarer Verfassung als öffentliche Aufgabe verankert, und die Reichsschulkonferenz 1920 behandelte Erwachsenenbildung in einer eigenen Arbeitsgruppe. Trotz dieser Aktivitäten blieb Erwachsenenbildung eine Randerscheinung des Bildungssystems. An den Veranstaltungen nahm nur ein geringer Prozentsatz der Bevölkerung teil. Erwachsenenbildung bleibt „okkasionell“, d. h. eine gelegentliche Freizeitgestaltung. Auch eine berufliche Weiterbildung und eine Qualifizierung Arbeitsloser waren eher selten.

Selbstverständlich wurde intensiv gelernt – angesichts der politischen Wirren der Weimarer Republik, der Machtübernahme durch die Nationalsozialisten, der Weltwirtschaftskrise und der Inflation, der Verstädterung und Industrialisierung, angesichts kultureller Vielfalt und einer Jugendbewegung, in der ein Wertewandel nicht nur diskutiert, sondern auch praktiziert wurde. Während des Zweiten Weltkriegs und in der Nachkriegszeit wurde Lernen zu einer Überlebensnotwendigkeit – an der „Front“, in der Gefangenschaft, im politischen Widerstand und in den Konzentrationslagern, angesichts der Trümmer der Städte, in denen Hunger und Elend herrschten. Dieses **Lernen** erfolgte in **„kritischen Lebensereignissen“** und erfahrungsbasiert. Lernintensiv war für einen großen Teil der Bevölkerung die deutsche Vereinigung seit 1989 in den neuen Bundesländern.

Der **Begriff „lebenslanges Lernen“** als Übersetzung des englischen „lifelong learning“ und des französischen „éducation permanente“ lässt sich bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen. Als bildungspolitisches, aber

auch als wirtschafts- und sozialpolitisches Programm setzte sich „**ständige Weiterbildung**“ in den 1960er Jahren allmählich durch, und zwar in der DDR früher und „geplanter“ als in der BRD. Weiterbildung (damals wurde primär von Erwachsenenbildung gesprochen) wurde als Instrument ökonomischen, ökologischen und sozialen Krisenmanagements entdeckt. Große Aufmerksamkeit fand Georg Pichts Artikelserie in der Wochenzeitung „Christ und Welt“ über die „**Deutsche Bildungskatastrophe**“, die 1965 als Taschenbuch erschien (G. Pichts Vater Werner Picht gehörte übrigens zu den bedeutendsten Theoretikern der Weimarer Volksbildung).

Die deutsche Bildungskatastrophe

Picht wertete internationale bildungsökonomische Materialien und Statistiken aus und kam zu dem Ergebnis:

„Während in den anderen hochentwickelten Ländern die Kulturpolitik in den Mittelpunkt des staatlichen und politischen Interesses gerückt ist und keine Investition als zu hoch gilt, wenn es um den Ausbau der wissenschaftlichen Institutionen und des Bildungswesens geht, ist in der Bundesrepublik der Anteil der Ausgaben für Schulen und Hochschulen am Sozialprodukt zwar bis 1958 allmählich gestiegen, seither aber nach Angaben der Kultusminister ständig gesunken – von 3,31 % im Jahr 1958 über 3,26 % im Jahr 1959 auf 2,99 % nach den Haushaltansätzen des Jahres 1962. Wenn über Kulturpolitik debattiert wird, ist der Bundestag leer“ (Picht 1965, S. 10).

Aus Pichts Analysen wurden Konsequenzen abgeleitet:

1. Die deutsche Wirtschaft wird international nur dann konkurrenzfähig bleiben, wenn die öffentlichen Bildungsausgaben gesteigert und die Zahlen der Abiturient/inn/en sowie der Studierenden erhöht werden.
2. Angesichts der wachsenden Veralterungsrate des (vor allem beruflichen) Wissens ist eine Verlängerung der Erstausbildung keine befriedigende Lösung. Vielmehr erfordert der technologische Fortschritt ein flächendeckendes System ständiger Weiterbildung.
3. Wenn das Bildungssystem – inkl. Weiterbildung – stärker finanziell gefördert wird, steigt die gesellschaftliche Anerkennung der Bildung und damit auch die allgemeine Lernmotivation.

Nahezu gleichzeitig wurde die erste mehrstufige bildungssoziologische Untersuchung zur Erwachsenenbildung von Willy Strzelewicz, Wolfgang Schulenberg und Hans-Dietrich Raapke mit dem Titel „Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein“ veröffentlicht. Diese „**Göttinger Studie**“ vermittelte ein repräsentatives Bild über die Weiterbildungsbeteiligung, über Lernmotive und Lernbarrieren in (West-)Deutschland. Im Zusammenhang unseres Themas sind folgende Erkenntnisse bemerkenswert:

1. Die **Weiterbildungsbeteiligung** ist von der sozialen Lage (Beruf, Alter, Geschlecht, Wohnort, Familienstand), vor allem aber der Schulbildung abhängig. Das Niveau des Schulabschlusses korreliert positiv mit der Weiterbildungsbeteiligung.
2. Es besteht offenbar ein Zusammenhang zwischen Weiterbildung und dem Bildungsverständnis. Von den unteren Sozialschichten wird „Bildung“ als ein sozialexklusives, „bildungsbürgerliches“ Konzept wahrgenommen. Gebildet sind die anderen, „die da oben“.
3. Ein Interesse an Angeboten der Erwachsenenbildung besteht dann, wenn die Teilnahme einen konkreten, vor allem **beruflichen Nutzen** verspricht. Dieser Befund hat eine konzeptionelle Neuorientierung der bisher vorwiegend bildungsidealistisch ausgerichteten Erwachsenenbildung beschleunigt; man sprach von einer „**realistischen Wende**“.

Die Göttinger Studie bestätigt, was Schulenberg bereits zuvor in seiner „**Hildesheim-Studie**“ festgestellt hatte: Die Wertschätzung der Erwachsenenbildung bleibt vielfach ein Lippenbekenntnis, das nicht sehr verhaltenswirksam ist. Erwachsenenbildung ist „etwas für die anderen, die es nötig haben“. Schulenberg fragt nicht primär nach individuellen Lernmotiven, sondern nach gesellschaftlichen **Ursachen mangelnder Weiterbildungsbeteiligung**. Das Bindeglied zwischen psychologischen Faktoren und gesellschaftlichen Strukturen ist der Rollenbegriff.

„Wie steht es nun mit der Rolle des Erwachsenen? Gehört regelmäßiges systematisches Lernen, Weiterlernen, Umlernen, wie es für die Menschen unserer Zeit unwiderlegbar gefordert wird, zu seiner Rolle als Erwachsener?... Die Erfahrung zwingt zur Verneinung dieser Fragen. Zu dem Kanon der selbstverständlichen Erwartungen, die unsere Gesellschaft an einen Erwachsenen in seinem Erwachsensein stellt, gehört das regelmäßige Lernen nicht“ (Schulenberg 1968/1978, S. 180).

Doch Schulenberg begnügt sich nicht mit dieser Feststellung, sondern er fragt nach den Ursachen. Eine Erklärung für die Diskrepanz zwischen der häufig proklamierten Notwendigkeit der Weiterbildung und der faktischen Vernachlässigung dieses Bildungssektors ist die These des „**cultural gap**“: Personen und Institutionen hinken in der Praxis mehrere Jahre hinter den erkannten Notwendigkeiten her: Doch Schulenberg hält diese Begründung für unzureichend. Die konservative Politik – so ist seine Auffassung – hat „Methode“. Die „prinzipiell negativen Tendenzen und Kräfte“ sind an einer Stabilisierung sozialer Ungleichheiten und Bil-

dungsprivilegien interessiert (ebd., S. 177). **Öffentliche Erwachsenenbildung** unterstützt Demokratisierungsprozesse, sie ist Teil einer Gesellschaftsreform. Erwachsenenbildung eröffnet neue Lernchancen und verringert dadurch soziale Benachteiligungen. Damit aber verliert Erwachsenenbildung ihre politische Unschuld, sie wird zum Gegenstand gesellschaftlicher Machtkämpfe.

Mangelnde Bildungsbeteiligung als Motivationsproblem zu deuten, ist eine Strategie der Problemverschiebung und der Verschleierung von Interessenkonflikten. Schulenberg's gesellschaftskritische Sicht wird von Willy Strzelewicz (1968) bestätigt, der durch seine sozialhistorischen Analysen nachweist, dass „Bildung für alle“ bereits im 19. Jahrhundert „die Grundfesten der ständischen Gesellschaft in Gefahr gebracht“ hat und deshalb auf erbitterten Widerstand stieß. Bildung – und auch Erwachsenenbildung – ist ein Menschenrecht.

*„In höherem Maße als das offizielle Schul- und Bildungswesen stand die Erwachsenenbildung fast überall (in Europa, H. S.) mit den jeweils um ihre Emanzipation ringenden Gruppen in Kontakt, brachte deren Gesichtspunkte zum Ausdruck oder mußte doch auf sie Rücksicht nehmen“ (Strzelewicz 1968, S. 11). Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland zeigt, „daß konsequent verstandene **selbstständige Bildungsarbeit** – im Unterschied zu staatlich geregelter Schulung – unter Erwachsenen mit fortschreitender **Demokratisierung** verknüpft ist und an den Fundamenten der obrigkeitsstaatlichen, wie jeder autoritären Politik auch dann rüttelt, wenn diese Stoßrichtung ursprünglich gar nicht beabsichtigt war“ (ebd., S. 14).*

Bereits 1960 hatte der **Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen** in einem vielbeachteten Gutachten „Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung“ eine politische und gesellschaftliche Aufwertung der Erwachsenenbildung gefordert. Doch auch dieser Ausschuss ging noch davon aus, dass auch in Zukunft nur „aktive Minderheiten“ sich weiterbilden werden. Dieses Gutachten ist der (letzte?) eindrucksvolle Versuch, Brücken zu schlagen zwischen der Tradition der Aufklärung und der neuhumanistischen Bildungsidee einerseits und den Anforderungen der modernen Arbeitswelt andererseits, zwischen allgemeiner Bildung und beruflicher Ausbildung. Der Ausschuss schlägt einen **Bildungsbegriff** vor, der bildungshistorisch anschlussfähig, aber nicht normativ-dogmatisch ist: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960/1961, S. 404). In dem

Gutachten ist von Lernen und Motivation nicht die Rede. Dennoch verweist die Formulierung „ständiges Bemühen“ auf die Motivation zum lebenslangen Lernen. Mehr noch: „Bildung“ wird mit dieser Motivation zum verstehenden Lernen gleichgesetzt. Erwachsenenbildung ist das Interesse an einer Klärung des Selbst- und Weltverständnisses.

*Übrigens ist in diesem Gutachten, aber auch in anderen erwachsenenpädagogischen Veröffentlichungen, eine **Semantik der Sorge** auffällig. Es ist viel von „Bedrohungen“ unseres Wertsystems, von „Gefahren“ für die gesellschaftliche Ordnung, von geistigem „Notstand“, von „Verlust“ an Überlieferungen und Vertrauen die Rede. Von der Erwachsenenbildung wird geistige „Orientierung“, ja sogar „Rettung“ erwartet. Ob eine solche Sorge jedoch die Lernmotivation der Bevölkerung beflügelt, ist zu bezweifeln.*

In dieser Zeit wurde eine bildungssoziologische und motivationspsychologische Untersuchung, die so genannte **„Köln-Porzer-Studie“**, durchgeführt und vom Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen mit dem Titel „Zum Verhältnis von Aufstiegshoffnung und Bildungsinteresse“ veröffentlicht. Diese Studie ist leider wenig bekannt geworden, vielleicht weil die Befragungen sich auf den Kölner Raum beschränkten. Befragt wurden „Hörer“ und „Nicht-Hörer“. Die Ergebnisse bestätigen weitgehend die Befunde der Göttinger Studie, ergänzen diese aber um eine wichtige Variable, nämlich **„Aufstiegshoffnung“**:

1. „Volksschulhörer“ unterscheiden sich signifikant von „Nicht-Hörern“ durch ihren beruflichen Aufstiegsoptimismus.
2. Aufstiegsoptimistische Beschäftigte interessieren sich nicht nur für berufliche Qualifizierungsangebote, sondern auch für allgemeinbildende Themen.
3. „Hörer“ sind überdurchschnittlich an außerfamiliären sozialen Kontakten interessiert.

Diese und andere Befragungsergebnisse zeigten, dass die Idee der „zweckfreien Bildung“ in der Mentalität der Bevölkerung wenig verankert war. Diese Idee war – und ist – in der Tat „idealistisch“.

***B**erthold Brecht hatte in seinen „Flüchtlingsgesprächen“ bereits diesen Idealismus karikiert: Zwei Emigranten, der Intellektuelle Ziffel und der Arbeiter Kalle, unterhalten sich im Hauptbahnhof von Helsinki über ihre Erfahrungen in Deutschland, u. a. auch über ihre Bildungserfahrungen.*

Kalle berichtet über seine Bildungserlebnisse in der Volkshochschule:

Kalle: „Ich bin auf die Volkshochschul gegangen. Ich hab geschwankt, was ich lernen soll, Walther von der Vogelweide oder Chemie oder die Pflanzenwelt der Steinzeit. Praktisch gesehn wars gleich, verwenden hätt ich keins können. Wenn Sie Physik gelernt haben, haben Sies mit einem Seitenblick auf die Erwerbsmöglichkeiten gemacht und sich nur zugelegt, was Sie wieder haben verkaufen können, für uns hat sichs nur um Bildung gehandelt und nach welcher Seit wir sie ausbauen.“

Ziffel: „Und nach welcher Seit haben Sie sie ausgebaut?“

Kalle: „Ich hab Walther von der Vogelweide genommen und am Anfang ists auch gegangen, aber dann bin ich arbeitslos geworden und da war ich abends zu müd und habs aufgesteckt. Die Vorträg waren frei, sie haben nichts gekostet und nichts eingebracht, aber ein Reclambändchen hat so viel gekostet wie ein Dutzend Zigaretten. Vielleicht hab ich auch nur nicht den richtigen Habitus dafür gehabt, daß ich alle Schwierigkeiten überwunden hätt. Der Junge von meiner Wirtin hat die ganze Pflanzenwelt auswendig gelernt mit der Zeit, er hat eine eiserne Energie gehabt, ist nie einen Abend spazierengegangen, nie ins Kino und hat nichts gemacht, als sich gebildet, und er hat sich sogar dadurch geschadet, indem er Brillen gebraucht hat, was ihn an der Drehbank gehindert hat, wenn das auch am Schluß egal war, weil er arbeitslos geworden ist“ (Brecht 1940/1998, S. 53 f.).

Mitte der 1960er Jahre beginnt eine neue bildungspolitische Epoche, die Vergesellschaftung der Erwachsenenbildung. **Erwachsenenbildung** wird nicht mehr als private Freizeitbeschäftigung betrachtet, sondern **als öffentliche Aufgabe**. Erwachsenenbildung wird zum Instrument der Gesellschaftsplanung und erscheint geeignet, soziale Chancengleichheit zu verbessern und die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit zu fördern. Es beginnt – auch in der BRD – die Zeit der **Bildungsplanung**: Die Landesverbände der Volkshochschulen erarbeiten „Entwicklungspläne“, in vielen Bundesländern werden Gesetzentwürfe zur Erwachsenenbildung diskutiert, die ersten universitären Lehrstühle für Erwachsenenbildung werden eingerichtet, ein Diplomstudiengang mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung wird ab 1969 angeboten, Volkshochschulen führen bundeseinheitliche Zertifikatkurse durch, die berufliche Weiterbildung wird ausgebaut, die Kultusministerkonferenz und der Deutsche Bildungsrat legen Empfehlungen und Gutachten vor (vgl. Olbrich 2001; Brödel 1998; Knoll 2002).

Vergesellschaftung der Erwachsenenbildung bedeutet Systematisierung der Angebote, Institutionalisierung der Einrichtungen, Verrechtlichung der Struktu-

ren, Professionalisierung des pädagogischen Personals, Planungssicherheit durch öffentliche (d. h. staatliche und kommunale) Finanzierung. Seit der Verabschiedung einiger Erwachsenenbildungsgesetze verdoppelt sich die Zahl der hauptamtlichen Mitarbeiter/innen und der „Unterrichtsstunden“ innerhalb weniger Jahre. Erwachsenenbildung – jetzt meist Weiterbildung genannt – entwickelt sich zunehmend zum „**vierten Bildungssektor**“, auch wenn weiterhin die unzureichende finanzielle Förderung beklagt wird. **Weiterbildung** nach der **Definition des Deutschen Bildungsrats** wird verstanden als die „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970, S. 197).

Die Vergesellschaftung dient einerseits der Modernisierung des Systems, dem Konfliktmanagement und dem wirtschaftlichen Wachstum, andererseits der Gesellschaftsreform. Vor allem Reformpädagog/inn/en der Studentenbewegung erhofften sich von einer kritischen Erwachsenenbildung Impulse für eine grundlegende Veränderung der gesellschaftlichen Strukturen. Gesellschaftskritische Aufklärung und Bewusstseinsbildung erschienen als taugliche Mittel der Demokratisierung.

Der Vergesellschaftung der Bildungspraxis entsprach die „**Versozialwissenschaftlichung**“ ihrer Theorie. Erwachsenenbildung war nicht nur ein pädagogisches Tätigkeitsfeld, sondern vor allem ein Gesellschaftsprojekt. Die **empirische Bildungsforschung**, die in den 1970er Jahren expandierte, war eine Domäne der Sozialwissenschaften, insbesondere der kritischen Soziologie, aber auch der Motivationspsychologie (vgl. Siebert 1979). Es wurden zahlreiche, meist regional, thematisch oder zielgruppenspezifisch begrenzte Untersuchungen zur Weiterbildungsmotivation publiziert (Karl 1979, S. 308 ff.). Das bildungspolitische Interesse an dieser Motivationsforschung war offensichtlich: Das „Projekt Lerngesellschaft“ konnte nur erfolgreich sein, wenn die Adressaten „mitspielten“. Eine Erweiterung des Bildungsangebots war nur zu rechtfertigen, wenn auch die Nachfrage gesteigert werden konnte, wenn vor allem die „bildungsfernen Schichten“ zur Teilnahme animiert werden konnten. Mangelnde Weiterbildungsmotivation insbesondere der „unteren“ Sozialschichten war politisch und pädagogisch ein Ärgernis. Mit der Anerkennung der Erwachsenenbildung als öffentliche Aufgabe war der Appell verbunden, dieses Angebot auch angemessen zu nutzen. Weiterbildung lag – und liegt – im Interesse des gesellschaftlichen Systems – nicht nur des ökonomischen Systems, auch des Gesundheitssystems, der gesellschaftlichen Intergration von Migrant/inn/en, der Globalisierung. **Weiterbildung** ist zwar nur in Ausnahmefällen eine „Bürgerpflicht“, kann aber doch **als moralische Pflicht des verantwortlichen Bürgers**

verstanden werden. Frei nach Wilhelm Busch: „Also lautet der Beschluss, dass der Mensch was lernen muss.“ Diese Botschaft wurde in der DDR noch offensiver verkündet als in der BRD.

Weiterbildungsmotivation wird zum Politikum. Der Appell, dass Weiterbildung gesellschaftlich notwendig ist, wird verknüpft mit dem Versprechen, dass sich diese Lerneranstrengung auch individuell „auszahlt“.

Bildungsurlaub als Motivationsimpuls

Das anspruchsvollste bildungspolitische Projekt zur Förderung der Lernmotivation Erwachsener war in den 1970er Jahren der Bildungsurlaub, also die bezahlte Freistellung von Arbeitnehmer/innen für die Teilnahme an Seminaren. Durch diese Freistellung sollten vor allem Beschäftigte, die bisher nicht oder kaum an Weiterbildung teilgenommen haben, zum organisierten Weiterlernen angeregt und ermutigt werden. Der Bildungsurlaub wurde ausdrücklich als Lernmotivationsurlaub, als „Initialzündung“ zur Weiterbildung interpretiert.

Betrachtet man lediglich die statistische Inanspruchnahme dieser Lerngelegenheit, so ist das Ergebnis eher enttäuschend. Dass „Lernungewohnte“ in größerer Zahl auf diese Weise zum lebenslangen Lernen motiviert worden wären, kann kaum behauptet werden. Doch eine solche negative Bilanz ist zu einseitig. Durch die bundesweite, auch kontroverse Diskussion zum Bildungsurlaub ist Weiterbildung in das Bewusstsein einer breiten Öffentlichkeit gerückt worden. Viele Arbeitgeber und Arbeitnehmer, auch viele Politiker wurden für die Notwendigkeit lebenslangen Lernens sensibilisiert. Auch wenn der Bildungsurlaub nur in Ausnahmefällen „bildungsferne“ Gruppen erreicht hat, so haben doch viele Erwachsene „entschulte“ Angebotsformen kennengelernt und motivierende Lernerfahrungen gemacht – und diese Erfahrungen auch weitererzählt. In vielen Bildungsurlaubsseminaren sind teilnehmer- und erfahrungsorientierte Lernarrangements erprobt worden, abgesehen von den viel gerühmten informellen Lernerlebnissen insbesondere in Heimvolkshochschulen.

So gesehen hat die Gesetzgebung des Bildungsurlaubs nachhaltigere motivierende Wirkungen gehabt, als es die nüchternen Teilnahmestatistiken erkennen lassen.

3.2 Lebenslanges Lernen – Chancen und Schattenseiten

Die Devise „lifelong learning for all“ meint nicht nur regelmäßige Weiterbildungsbeteiligung möglichst vieler, sondern auch außerinstitutionelles Lernen überall und jederzeit. Selbstorganisiertes Lernen soll zum Lebensstil, zum Habitus werden. Das Motto „Jeder ist seines Glückes Schmied“ erhält so eine moderne Variante: Jeder organisiert sich sein curriculum vitae als Lernprogramm.

Jochen Kade, Dieter Nittel und Wolfgang Seitter sprechen von einer **Entgrenzung der Erwachsenenbildung** und einer Universalisierung des Pädagogischen, verbunden mit einer **Individualisierung der (Bildungs-)Biografien**.

„Das, was aus der Perspektive des einzelnen Individuums als Faktizität, Erwartung, Druck, Zumutung oder Zwang zum lebenslangen Lernen aufscheint, stellt sich aus der Sicht der Gesellschaft als Pädagogisierung der (biographischen) Lebensführung dar ... Die Pädagogisierung der Lebensführung über den gesamten Lebenslauf hinweg stellt ein irreversibles Phänomen in modernen Gesellschaften dar, das eng mit dem Strukturmerkmal der Individualisierung korrespondiert“ (Kade/Nittel/Seitter 1999, S. 26).

Die gesellschaftliche Aufwertung des lebenslangen Lernens erweist sich so als zweischneidiges Schwert: als individuelle Chance der Selbstbestimmung, der Horizonterweiterung und der Partizipation, aber auch als ständige Anstrengung und Selbstdisziplinierung, als Verinnerlichung von Zumutungen. Die Botschaft lautet erneut: „Müßiggang ist aller Laster Anfang“.

„Bildung mit dem ihr immanenten Steigerungsgedanken fungiert als erziehungswissenschaftliches bzw. pädagogisches Äquivalent zur Idee des gesellschaftlichen Fortschritts.“ (ebd., S. 88). Doch Fortschritt ist auch nicht mehr das, was er mal war. Die Programmatik des lebenslangen Lernens kann als Beitrag zur **Modernisierung der Gesellschaft** interpretiert werden. Sie verspricht – zumindest bis Mitte der 1990er Jahre – mehr Selbstbestimmung, mehr Individualität, auch mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Doch fast immer haben solche Programme auch ihre Schattenseiten; es sind meist mehrere Lesarten denkbar. Die **Semantik der Selbstorganisation** enthält auch die Aufforderung an die Individuen, die gesellschaftlichen Zwänge zur ständigen Weiterbildung zu verinnerlichen. Das Programm legt nahe, dass jeder sich selbst und seine Weiterbildung zu „managen“ hat. Auch für lebenslanges Lernen wird das Projekt der „Ich-AG“ proklamiert. Mit der Betonung des selbstorganisierten Lernens entzieht sich der Staat seiner **öffentlichen Verantwortung** – zumindest tendenziell.

Durch lebenslanges Lernen sollen die Chancen der **sozialen Inklusion** steigen, also der gesellschaftlichen Beteiligung und des Zugangs (access). Aber – so Peter Faulstich – diese Inklusion ist „prekär“. Weiterbildung war und ist „eine – wenn auch nur begrenzt wirksame – Inklusionsstrategie gegen Selektivität und Desintegration; sie kann aber nun die fatalen Konsequenzen entgrenzter Ökonomie kaum mehr dämpfen“ (Faulstich 2004, S. 23). Die allseitige Botschaft

des „Selbst“ ist ambivalent. „Die in Unternehmerschaft entlassenen, ehemals „abhängig Beschäftigten“ erleben neue Unterdrückungsformen durch Selbstverwirklichungszwänge“ (ebd., S. 25). Der Appell zur permanenten Lernmotivation ist Bestandteil dieses gesellschaftlichen Individualisierungsprogramms. Der theoretische Diskurs der Erwachsenenbildung hat ein **Konzept reflexiver Motivation** zu entwickeln. Eine solche selbstaufgeklärte Motivation ist Teil einer „reflexiven Lebensführung“ – wie Faulstich es nennt. „Dabei geht es darum, relative Autonomie menschlichen Handelns zurückzugewinnen gegenüber dominierenden Imperativen von Macht und Markt, bestehende Zwänge wahrzunehmen und zurückzuweisen“ (ebd., S. 29).

Einiges deutet darauf hin, dass in einigen sozialen Milieus seit den 1980er Jahren ein Bewusstseinswandel stattfindet. Die Individualisierungsprozesse fordern die Menschen heraus, sich intensiver mit sich selber zu beschäftigen und ihre Biografie selbstständig und eigenverantwortlich zu gestalten. Je mehr die gesellschaftlich normierten Biografien „zerbröckeln“, desto mehr wird die **Gestaltung der Biografie zu einer lebenslangen Lernaufgabe**. Bedeutete „Lernen“ früher vor allem die Aneignung von Welt, so kommt jetzt die Klärung und Vergewisserung des eigenen Ich als Lernthema hinzu. Die Menschen der Postmoderne sind auf sich selbst zurückgeworfen, sie haben die Chance, aber auch die Pflicht zu definieren, was für sie sinnvolles, gelungenes Leben bedeutet.

Selbstverständlich hat dieser Prozess bereits im 19. Jahrhundert begonnen. „Es war die bürgerliche Periode, in der sich die Menschen ihrem Selbst zuzuwenden begannen. Während sich das Konzept des Selbst in der abendländischen Geschichte langsam und unausweichlich entwickelte, wurde es für die Bourgeoisie zum Objekt leidenschaftlicher Aufmerksamkeit. In allen bürgerlichen Häusern hingen Spiegel. Selbstbetrachtung und Selbstreflexion wurden zu Passion und Zeitvertreib. Worte wie Selbstvertrauen, Selbstliebe, Selbstmitleid, Selbstachtung, Selbstwert, Charakter, Ego und Bewusstsein wurden zu den Bezugspunkten für persönliche Entwicklung und den sozialen Diskurs, Selbstportraits und Autobiografien zu populären Kulturformen“ (Rifkin 2000, S. 267).

Vergleichsweise neu ist die Verknüpfung dieser Individualisierung mit dem Programm des lebenslangen Lernens. „Selbstverwirklichung“ lernt man nicht mehr (primär) en passant und durch Lebenserfahrung. Die **Aneignung der eigenen Lebensgeschichte** erfordert systematisches, wissenschaftlich fundiertes Lernen. Dies geschieht nicht nur in Seminaren mit psychologischer Thematik, sondern nahezu in allen Themenbereichen der Erwachsenenbildung. Die ei-

gene Biografie ist quasi „mitlaufendes“ Thema in jedem Seminar. Allerdings lassen sich auch andere, gegenläufige Trends beobachten: Veräußerlichung statt Verinnerlichung, exzessiver Hedonismus und Konsumismus, die Sucht und die Suche nach spektakulären Erlebnissen bis zum survival training. Und es gibt eine „neue Qualität“ des Nützlichkeitsdenkens in der Bildung“ (Gruber 2001, S. 136). **Weiterbildung** soll **als Humankapital** im ökonomischen Verständnis nützlich sein, und zwar möglichst hier und sofort. Eine „aufgeschobene Bedürfnisbefriedigung“, d. h. die Erwartung, dass in der Erwachsenenbildung ein „Überschusswissen“ erworben wird, dessen Praxisrelevanz sich vielleicht in der Zukunft zeigen wird, ist selten geworden. Selbstbezüglichkeit und uneingeschränkter Utilitarismus scheinen die beiden Pole des lebenslangen Lernens zu sein.

Offen ist auch die Frage, in welcher Gesellschaft wir leben. In der sozialwissenschaftlichen Literatur kursieren zahlreiche **Gesellschaftsdiagnosen**: postmoderne Gesellschaft, postmaterialistische Gesellschaft, multikulturelle Gesellschaft, Weltgesellschaft, „Gesellschaft der Ichlinge“, Arbeitsgesellschaft, der die Arbeit ausgeht, Therapiegesellschaft, alternde Gesellschaft, Erlebnisgesellschaft, desintegrierte Gesellschaft, Mediengesellschaft, Multioptionengesellschaft, Informationsgesellschaft, Wissensgesellschaft, aber auch: „Weiterbildungsgesellschaft“ (Arnold/Gieseke) und Lerngesellschaft. Bildung wird zur ökonomischen „Investition“ und „Ressource“. Ob es berechtigt ist, von einer Lerngesellschaft zu sprechen, lässt sich nicht allein bildungsstatistisch, also durch Verweise auf Schulabschlüsse und Weiterbildungsbeteiligungsquoten entscheiden. **Lerngesellschaft** als qualitativer Begriff meint mehr als die Verlängerung von Aus- und Fortbildungszeiten, nämlich

- die Offenheit eines gesellschaftlichen Systems für Innovationen, für wissenschaftliche Erkenntnisse, für intelligente Lösungen sozialer Probleme, für eine „nachhaltige“, d. h. auch ökologische Entwicklung und
- ein gesellschaftliches Wertsystem, das sinnvolles lebenslanges Lernen honoriert und unterstützt. So ist die Lernmotivation der Erwachsenen von der Lernkultur und dem Lernklima einer Gesellschaft abhängig.

Zu dieser Lernkultur gehören Lernchancen, Lerngelegenheiten, Lernimpulse in den Massenmedien, in den Stadtteilen, in Vereinen, in Betrieben. Dazu gehören aber auch lernfördernde bildungs- und arbeitsmarktpolitische, auch steuerpolitische Regelungen. Politisch betrachtet ist die Verbesserung des gesellschaftlichen Lernklimas eine Querschnittsaufgabe aller Ressorts.

Förderung der Lernmotivation durch die Bildungspolitik der EU

Der Europäische Rat hat auf der **Lissabon-Konferenz** im März 2000 betont, dass der Übergang zur Wissensgesellschaft eine Förderung des lebenslangen Lernens voraussetzt. Im September 2000 hat die Kommission der Europäischen Gemeinschaften ein entsprechendes **„Memorandum über Lebenslanges Lernen“** vorgelegt. Im April 2006 veröffentlichte der Rat der EU einen Zwischenbericht zum 2004 beschlossenen Arbeitsprogramm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“.

Die **Förderung der Lernmotivation** steht nicht im Mittelpunkt dieses Arbeitsprogramms. Dennoch werden von einigen bildungspolitischen Maßnahmen lernmotivierende Effekte und eine verbesserte Weiterbildungsbeteiligung erwartet. Dazu gehören vor allem:

- Anreize, z. B. Gutscheine, Bildungskonten, steuerliche Impulse,
- Anerkennung und Zertifizierung von nichtformalen und informellen Lernaktivitäten,
 - Öffnung der Hochschulen für „sozialökonomisch benachteiligte Schichten“,
 - Verbesserung der Bildungsberatung,
 - spezielle Programme für „gering qualifizierte Bürger“,
 - Qualitätssicherung und einheitliche Standards,
 - Verbesserung des Bildungsmanagement und der Lehr-/Lernmethoden,
 - Lernpartnerschaften (z. B. Hochschulen, Betriebe).

Die Motivationswirkungen dieser Programme dürften eher indirekt sein: Die öffentliche Aufmerksamkeit wird generell für lebenslanges Lernen sensibilisiert.

Ob der gesellschaftliche „Lernindex“ im „alten Europa“ höher ist als in anderen – z. B. asiatischen und lateinamerikanischen – Ländern, ist zu bezweifeln.

Zur Reflexion

Vergleichen Sie Pichts Ausführungen zur deutschen Bildungskatastrophe (S. 19) mit der aktuellen PISA-Diskussion. Wo sehen Sie Ähnlichkeiten, wo Unterschiede?

Diskutieren Sie die Chancen sozialer Inklusion und die Gefahren sozialer Exklusion durch das Konzept lebenslangen Lernens.

4. Weiterbildungsbeteiligung

4.1 Probleme der Datenerhebung

Wie erfolgreich waren und sind weiterbildungspolitische Programme und Konzepte? Ist lebenslanges, intentionales Lernen Normalfall alltäglicher Lebensführung? Es gibt keine umfassende, offizielle **Weiterbildungsstatistik**. Vor allem kommerzielle Anbieter und Wirtschaftsunternehmen lassen sich bildungsstatistisch kaum erfassen. So gibt es auch nur grobe Schätzungen, wie viel Geld Arbeitgeber- und Arbeitnehmer/innen für Weiterbildung ausgeben. Dank der seit 1962 am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung geführten **Volkshochschulstatistik** liegen Kennzahlen für den Volkshochschulbereich vor. So wissen wir beispielsweise, wie viele Hauptamtliche in Volkshochschulen beschäftigt sind. Unbekannt ist jedoch, wie viele Lehrende haupt- oder nebenamtlich oder freiberuflich in der gesamten formalen und nonformalen Erwachsenenbildung tätig sind.

Eine Ursache für diese „Unübersichtlichkeit“ ist die **marktförmige Verfasstheit** dieses Bildungssektors.

- Welche Einrichtungen gehören zur Weiterbildung: z. B. Fitnessstudios, Sportvereine, Krankenkassen, Akademien, Rundfunkanstalten?
- Welche Veranstaltungsformen sind zu berücksichtigen: auch Messen, Ausstellungen, Einzelvorträge, kabarettistische Darbietungen, Reisen?
- Wie lassen sich Lernformen (z. B. formelles – informelles Lernen, Unterweisung am Arbeitsplatz, Erlebnispädagogik, Unterhaltung) unterscheiden?
- Finden alle angekündigten Veranstaltungen statt?
- Nehmen alle, die sich angemeldet haben, bis zum Schluss teil?
- Wollen alle, die teilnehmen, auch lernen?
- Lassen sich allgemeine und berufliche Themen eindeutig trennen?
- Gehört ein Alphabetisierungskurs zur Aus- oder zur Weiterbildung?
- Ist ein Gesprächskreis eine Lernveranstaltung?
- Ist das Surfen im Internet organisiertes Lernen?
- Sind Wissenschaftssendungen im Fernsehen oder eine Talkrunde mit Expert/inn/en pädagogische Settings?

Hinzu kommt, dass die meisten Weiterbildungsstatistiken und Befragungen nicht oder nur sehr eingeschränkt kompatibel sind (vgl. Bellmann 2003, S. 11 ff.).

Wie schwierig ein Vergleich der bildungsstatistischen Erhebungen ist, zeigt folgendes Beispiel: Dem Berichtssystem Weiterbildung IX zufolge nahmen 2003 26 Prozent der 18- bis 64-Jährigen Deutschen an einer Veranstaltung der beruflichen Weiterbildung teil. Eine 2005 veröffentlichte OECD-Studie kommt dagegen zu dem Ergebnis, dass 2003 nur neun Prozent der deutschen Beschäftigten an einer beruflichen Weiterbildung teilgenommen haben (vgl. BMBF 2006; OECD 2005).

Trotz forschungsmethodischer Probleme waren und sind Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung für Bildungspraktiker und Politiker interessant. Seit jeher wird geklagt, dass das Bildungsangebot nicht hinreichend von denen in Anspruch genommen wird, die „es nötig haben“. So besteht die Gefahr, dass sich die **schichtspezifische Bildungsschere** durch Weiterbildung eher öffnet als schließt.

4.2 Rückblick

Die besondere Sorge der Verantwortlichen galt in der Vergangenheit der Arbeiterschaft. Die Anfang des 19. Jahrhunderts beginnende **Institutionalisierung der Erwachsenenbildung** war Bestandteil der **gesellschaftlichen Modernisierung**. Charakteristisch für diesen Transformationsprozess waren Bestrebungen der Demokratisierung der Gesellschaft, politische Mitbestimmung der neuen sozialen Schicht des industriellen Proletariats und wachsende Qualifikationsanforderungen der industriellen Arbeitswelt. Strzelewicz hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Aufklärung zugleich ein Kampf um das „Menschenrecht Bildung für alle“ war. „Die Erwachsenenbildung als immer größer werdende Bewegung war der Ausdruck für die Auflösung der ständischen Gesellschaft“ (Strzelewicz 1968, S. 10). Doch diese Erosion der Ständegesellschaft verlief nicht konfliktfrei, denn es ging um Privilegien und Herrschaftsansprüche. Wenn Bildungsprivilegien angetastet wurden, waren auch Machtansprüche in Frage gestellt. Somit war Erwachsenenbildung, insbesondere Arbeiterbildung, von Anfang an ein Politikum.

Die Emanzipation der Arbeiterschaft setzte Wissen und Alphabetisierung voraus. Das Demokratisierungsprojekt konnte nur gelingen, wenn die benachteiligten Gruppen ihre Bildungschancen nutzten und ihre Bildungsinteressen artikulierten. Damit erhielten **Bildungsstatistiken** eine politische Brisanz. Sie waren ein Beleg dafür, dass die Arbeiterschaft an ihrer Emanzipation interessiert war. So ist zu klären, dass bereits Ende des 19. Jahrhunderts statistische Materialien

über die Beteiligung, die soziale Zusammensetzung und die Themen der „Universitätsseminare“ (university extension) erhoben und insbesondere in dem „Volksbildungsarchiv“ veröffentlicht wurden. Immerhin konnte die Universität Berlin berichten, dass die „Hörerschaft“ der „Universitätsausdehnungsbewegung“ zu 90 Prozent aus Arbeiter/innen bestand. Die Zuverlässigkeit dieser Daten ist allerdings nicht zu überprüfen. Auch die Buchausleihen der Volksbüchereien wurden statistisch erfasst. So wurden nicht nur die Sozialdaten der „Leserschaft“, sondern auch die Leseinteressen ermittelt.

In den 1920er Jahren wurde eine **Zentralstelle für die deutschen Volkshochschulen** eingerichtet. Leiter war Paul Hermberg, Professor für Statistik, der später Direktor des Volksbildungsamtes in Leipzig wurde. Die **Volkshochschule Leipzig** ist in diesem Zusammenhang von besonderem Interesse, da ihr Selbstverständnis dezidiert sozialistisch und ihre bevorzugte Zielgruppe die Arbeiterschaft war. Dadurch unterschied sie sich von der Volkshochschule Dresden, die sich primär an bürgerliche Gruppen wandte. Die Leitung der VHS Leipzig hatte ein großes Interesse daran, die Akzeptanz ihres sozialistischen Programms statistisch zu dokumentieren.

1934 hat Reinhard Buchwald in einem Artikel über die **Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter** die statistischen Daten der Volkshochschulen Leipzig und Dresden ausgewertet und verglichen (abgedruckt in: Schulenberg 1978, S. 71 ff.). Einleitend betont er, dass Bildungsinteressen „zu praktischen Zwecken“ erforscht werden, um ein „wirklichkeitsnahes“ Bildungsangebot zu ermöglichen. Volksbildung – so Buchwald – leistet einen „sozialpädagogischen Beitrag zur Lösung der Arbeiterfrage“ (Buchwald 1934/1978, S. 71). Er weist aber auch darauf hin: „Es gibt in psychischer Hinsicht nicht ‚den‘ Proletarier, es gibt nicht einfach ‚den‘ Arbeiter, nicht ‚den‘ Mann aus dem Volke – aber es gibt doch Gemeinsamkeiten der Weltbilder und Erfahrungen“ (ebd., S. 73).

Buchwald vergleicht die **Teilnehmerstruktur der Volkshochschulen** Leipzig und Dresden **in den Jahren 1927 bis 1929**. Die VHS Leipzig verstand Volksbildung als Arbeiterbildung und Arbeiterbildung als Funktionärsbildung. Die VHS Dresden hatte das Ziel, „für alle“ da zu sein. Beide Volkshochschulen vernachlässigten die berufliche Fortbildung. Beide Volkshochschulen erreichten weniger als 0,5 Prozent der Arbeiterschaft. Die Auswertung der Belegungsstatistiken zeigt, dass sich die „männlichen Arbeiter“ in beiden Volkshochschulen vor allem für „Naturkunde“ interessierten, aber wenig für „Kulturkunde“ (vgl. Tab. 1). Die VHS Leipzig bietet im Vergleich zu Dresden ein umfangrei-

ches Angebot zur „Staats- und Wirtschaftskunde“ an, das auch von vielen Arbeitern besucht wird (ebd., S. 77).

Tabelle 1: Angebots- und Belegungsstatistik der VHS Leipzig und Dresden von 1927 bis 1929 im Vergleich

Angebot	VHS-Leipzig		VHS-Dresden	
	Kurse (%)	Arbeiter (%)	Kurse (%)	Arbeiter (%)
Naturkunde	12,7	12,3	17,3	26,0
Kulturrkunde	12,7	8,3	10,0	6,3
Staatskunde	32,2	34,2	12,0	11,5

(Quelle: Buchwald 1934/1978, S. 77 – in Auszügen)

Buchwald vermutet: „Der großstädtische Arbeiter sucht mit allen Mitteln das Verhältnis zu Tier und Pflanze zurückzuerobern, wie denn überhaupt in allem Bildungsstreben die Sehnsucht nach den Seiten des vollen Lebens wirksam ist, die in der Wirklichkeit versagt sind ... Zweitens ist für den Arbeiter die Welt der Technik ein Gegenstand glühenden Interesses, nicht nur weil er ein moderner Mensch ist, sondern auch weil er dafür noch echte Berufsbegeisterung hegt“ (ebd., S. 78).

Innerhalb der Arbeiterschaft – so Buchwald – scheint es einen besonderen „Bildungstypus“ zu geben, der sich für staats- und wirtschaftskundliche Themen interessiert. Offenbar handelt es sich dabei vor allem um die „Funktionäre“, die die VHS Leipzig gezielt anspricht.

Auch wenn diese und andere Teilnahmestatistiken den „Erfolg“ der Volksbildung Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts belegen, so sollte die Breitenwirkung dieser Angebote nicht überschätzt werden. Das sozialpolitische Ziel, benachteiligte Gruppen anzusprechen, konnte nicht zufriedenstellend realisiert werden. Strzelewicz fasst die Trends wie folgt zusammen:

- „1. Der Anteil der Frauen ist ständig gewachsen. Allerdings sind Frauen aus dem Arbeitermilieu weiterhin deutlich unterrepräsentiert.
2. Der Anteil der Angestellten nimmt zu, während die Bildungsbeteiligung der Arbeiter vielfach wieder rückläufig ist.
3. Der besser Vorgebildete verdrängt den weniger Vorgebildeten“ (Strzelewicz 1968, S. 22 ff.).

Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass der Anteil der Angestellten und der höheren Schulabschlüsse in der Bevölkerung insgesamt gestiegen ist. Dieser – kurze – Rückblick in die **Weimarer Republik** lässt zwei Interpretationen zu:

- Die **Erwachsenenbildung** kann als Bestandteil einer sozialreformerischen Bildungs- und Demokratisierungsbewegung gedeutet werden.
- Die Erwachsenenbildung hat sich mit dem Anspruch, soziale, strukturelle Benachteiligungen abzubauen, selbst überfordert.

Nach dem zweiten Weltkrieg wurden in allen vier Besatzungszonen Volkshochschulen wieder eröffnet. In den 1950er Jahren wurden erneut „**Hörerbefragungen**“ durchgeführt und **Teilnahmestatistiken** ausgewertet. So sollte die Frage beantwortet werden, ob die Volkshochschule ihrem Anspruch, „für alle da zu sein“, gerecht wird. Eine weitere Frage betraf die Lernorte: Sollten mehr Kurse in Stadtteilen und Vororten angeboten werden oder sollten die Teilnehmerzahlen durch zentrale Volkshochschulhäuser gesteigert werden? Dabei ist zu bedenken, dass damals nur eine Minderheit über einen privaten PKW verfügte (in Dortmund kamen – trotz ausreichender Parkplätze – nur 5,7 Prozent der Teilnehmenden mit dem Auto zur Volkshochschule). Manche Fragen nach Programmwünschen werden verständlich, wenn berücksichtigt wird, dass die 1950er Jahre erst der Beginn des Fernsehzeitalters waren. So gehörten damals Lichtbildervorträge zum Standardrepertoire.

Die meisten Befragungen waren lokal begrenzt und auf die Institution Volkshochschule fokussiert. Bevorzugte **Untersuchungsmethode** war die schriftliche Befragung. Als erster erprobte Schulenberg (1957) die Methode der Gruppendiskussion in der Erwachsenenbildungsforschung. Im Folgenden wird die **Dozenten- und Teilnehmerbefragung** von Martin Götte (1959) „Volkshochschule in einer Industriestadt“ (Dortmund) vorgestellt. In Dortmund war ein neues Volkshochschulhaus im Zentrum eröffnet worden, und es sollte die Akzeptanz dieses neuen Gebäudes ermittelt werden. Nicht berücksichtigt wurden übrigens Fremdsprachenkurse, kaufmännische und handwerkliche Kurse, da diese Kurse von anderen Einrichtungen angeboten wurden. Ausgewertet wurden 932 Fragebögen des ersten Trimesters 1958.

Das bemerkenswerteste Ergebnis: 1,35 Prozent der Dortmunder Angestellten besuchten VHS-Kurse, aber nur 0,24 Prozent der Arbeiter/innen. Dieser Unterschied erklärt sich zum Teil dadurch, dass die Mehrzahl der Arbeiter/innen in den Außenbezirken wohnt, während in der Innenstadt, in der das VHS-Gebäu-

de liegt, mehr Angestellte wohnen. Für viele Arbeiter/innen ist der Weg zur VHS zu weit, zumal nur wenige ein Auto besitzen. Auffällig ist das niedrige Durchschnittsalter der „Hörerschaft“: 63,9 Prozent sind jünger als 25 Jahre. 76 Prozent aller Teilnehmenden sind ledig. Insgesamt ist das Verhältnis von Männern und Frauen ausgeglichen. Bei den über 30-Jährigen überwiegen die Männer. In diesem Alter wird die Weiterbildung vieler Frauen durch familiäre Verpflichtungen eingeschränkt. Als „ältere Hörer“ gelten bereits alle über 30-Jährigen, d. h. 22 Prozent. „Die älteste Hörerschaft haben Fächer wie Philosophie, Psychologie, Pädagogik (52 % über 30 Jahre), Literatur, Theater (60 % über 30 Jahre), Kunstwissenschaft (67 % über 30 Jahre)“ (Götte 1959, S. 22). Die Dozent/innen wurden nach der **Motivation der „Hörerschaft“** befragt (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Klassifizierung der Teilnahmemotive

Motive	Männer	Frauen	insgesamt
aus Liebhaberei	29,8 %	59,9 %	46,0 %
Freizeitgestaltung	4,5 %	7,1 %	5,7 %
berufliche Ertüchtigung	57,5 %	19,4 %	38,0 %
allgemeines Wissen	26,4 %	29,1 %	27,5 %
Geselligkeit	2,4 %	6,3 %	4,7 %

(Quelle: Götte 1959, S. 138)

„Positiv gewertet werden: Liebhaber des Lehrgegenstandes, aufwärtsstrebende Berufstätige und diejenigen, welche aus einem Bedürfnis nach Information, z. B. politischer Orientierung, kommen. Hörer, die aus Geselligkeitsgründen teilnehmen, werden positiv bewertet, soweit ihnen Bildung zur Pflege menschlichen Kontaktes dient, hingegen negativ, wenn sie nur in der VHS unterhalten sein wollen oder gar poussieren (!) wollen. Nur kritisch betrachtet werden diejenigen, welche aus bloßer Neugier kommen oder verbilligten Nachhilfeunterricht nehmen möchten, ohne ein primäres Interesse am Unterrichtsgegenstand zu zeigen“ (ebd., S. 26).

Helga Prager untersuchte „Die Erwachsenenbildung in der westfälischen Industriestadt Marl“ (1960). Sie berücksichtigt nicht nur das Bildungsangebot der **Volkshochschule „insel“** (1955 das erste Volkshochschulgebäude in Westdeutschland), sondern auch die Veranstaltungen des Kulturamtes, der Stadtbücherei, der kirchlichen und gewerkschaftlichen Bildungseinrichtungen sowie der drei großen Industriebetriebe. Mit Blick auf die **Teilnehmerstruktur** fällt der hohe Anteil der Arbeiter (34,4 % aller Teilnehmenden) an „mitbürgerlich-politischen

Arbeitsgemeinschaften“, aber auch in „geistes- und naturwissenschaftlichen“ Seminaren (37,6 %) der Volkshochschule auf. In musischen Arbeitsgemeinschaften sind Frauen mit 63,7 Prozent überrepräsentiert. Interessant ist, dass die Bildungsangebote der Großbetriebe in Marl Mitte der 1950er Jahre eher der Freizeitgestaltung als der beruflichen Kompetenzentwicklung dienten. Angeboten wurden Laienspielgruppen, Vorträge, Filme, Werksbibliotheken. „Der beträchtliche finanzielle Aufwand für solche werkseigenen Institutionen andragogischen Gepräges ist ein weiterer Beweis der Aufgeschlossenheit dieser Marler Industriewerke gegenüber einer Problemlage, die infolge der vermehrten Freizeit für alle Werksangehörigen deutlich spürbar geworden ist“ (Prager 1960, S. 167).

Prager errechnet, dass 7,5 Prozent der Erwachsenen in Marl das lokale Kultur- und Bildungsangebot in Anspruch nehmen. Dazu gehören auch die Besucher/innen von Ausstellungen, Vorträgen u. Ä. (ebd., S. 183). Als Fazit der Untersuchung wurden folgende „Probleme“ erörtert:

- „Das Problem der Überalterung in den konfessionell gebundenen Vereinen“ (ebd., S. 184).
- Eine gewisse „Bildungsmüdigkeit“: „Die Jugend ist mehr auf Vergnügen als auf Bildung eingestellt; auch die mittlere Generation strebt in erster Linie nach finanziellem Verdienst und Sozialprestige, weniger nach einer Bewährung als Mensch und nach einer Betätigung im sozialen Aufgabenfeld unserer Gesellschaft“ (ebd., S. 185).
- Frauenbildung: Frauenspezifische Themen werden „als eine wirkliche Not und ein echtes Bedürfnis empfunden und stoßen somit auf ein breites Interesse“ (ebd., S. 186).
- „Der Flüchtling und Heimatvertriebene hat das Bestreben, sich in seiner neuen Umgebung zu verwurzeln“ (ebd., S. 187).
- „Die Erwachsenenbildung ... steht heute in einer gewissen Gefahr der Verschulung“ (ebd., S. 194).

Das 1961 vom **Deutschen Volkshochschulverband** herausgegebene „Handbuch“ enthält **statistische Materialien** der (westdeutschen) Volkshochschulen für die Zeit von 1956 bis 1959.

1959 existierten 1.089 Volkshochschulen mit 3.918 Zweigstellen.

In ca. 60.000 Arbeitsgemeinschaften, Kursen und Lehrgängen wurden 1,68 Millionen Belegungen registriert. An ca. 54.000 Einzelveranstaltungen nahmen ca. 4,68 Millionen Besucher teil. Die Belegungen verteilen sich prozentual auf folgende Themengebiete:

- Kunst 19,6 % (aller Kursbelegungen),
- Sprachen 17,5 %,
- Berufspraxis 16,9 %,
- Geistes-/Naturwissenschaften 14,5 %,
- Sozialwissenschaften 10,7 %.

Die Geschlechts- und Altersverteilung in Kursen (vgl. Tab. 3) ließ sich nur in Gemeinden mit über 20.000 Einwohnern errechnen:

Tabelle 3: VHS-Kursteilnehmende nach Alter und Geschlecht im Jahr 1959

Alter	Männer	Frauen
unter 21	47,7 %	43,7 %
21–41	34,7 %	32,6 %
ab 41	17,6 %	23,7 %
Gesamt	100 %	100 %

(Quelle: Deutscher Volkshochschulverband 1961)

Insgesamt betrug der Anteil der Frauen an allen Belegungen 57,8 Prozent. Zu den **Arbeitsformen** wird festgestellt:

„Die Einzelveranstaltung hat ihren Platz in der Volkshochschule behauptet ... Eine Reihe von neuen Arbeitsformen beginnen sich in der Volkshochschule durchzusetzen: der Jahreskurs, der Seminarkurs in Verbindung mit einer Universität, der Wochenendkurs oder das Wochenendseminar, der Buchstudienkreis und – im Rahmen der politischen Bildung – das Forum“ (Grewe-Partsch/Wilke 1961, S. 57).

Die Studie von Hans Tietgens (1964, veröffentlicht erst 1978) „Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule?“ ist ein Klassiker der Erwachsenenbildungsliteratur (in den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ erschien damals ein Kommentar mit der Gegenfrage „Warum sollen Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule kommen?“). Tietgens führte keine eigenen empirischen Untersuchungen durch, sondern er re-interpretierte relevante sozialwissenschaftliche Forschungen.

Industriearbeiter an Volkshochschulen

Im Jahr 1962 waren immerhin 48,7 Prozent der deutschen Erwerbstätigen Arbeiter/innen. Tietgens macht darauf aufmerksam, dass vor allem die Arbeitsbedingungen – körperliche Anstrengungen, monotone, abhängige Tätigkeit, Schichtarbeit – eine Barriere für Weiterbildung sind. „Während das Verhältnis von Arbeitern und Angestellten bei der Gesamtzahl der Beschäftigten 2:1 ist, liegt es bei den Teilnehmern an VHS-Kursen gerade umgekehrt 1:2“ (Tietgens 1964/1978, S. 105). Die Arbeiterschaft – so Tietgens – empfindet zwar eine strukturelle Benachteiligung, setzt diese Erkenntnis aber nicht in Lernaktivitäten um. Auch ihre berufliche Fortbildung ist unbefriedigend – obwohl „die Qualifikationsansprüche bei einzelnen Arbeitern höher sein (können) als bei Angestellten“ (ebd., S. 108).

Tietgens will der damals weitverbreiteten Neigung gegensteuern, die Gründe für eine „Unterrepräsentation“ „zuerst bei diesen Arbeitern selbst zu suchen“ (ebd., S. 124). Eine **Weiterbildungsabstinenz** hat häufig motivationale Ursachen, aber diese sind wiederum sozioökonomisch bedingt. So bieten „die Umweltverhältnisse wenig Anhaltspunkte für Bildungsimpulse“ (ebd., S. 131). Die „Motivationsstärke“ erweist sich als abhängig von „Appellen“, von „Druck“ und von „belohnender Ermutigung“ der sozialen und ökonomischen Umwelt.

Als erster weist Tietgens auf den Zusammenhang von Sprachcode und Weiterbildung Erwachsener hin. **Sprachbarrieren sind Lernbarrieren**, auch Lernmotivationsprobleme. „Von allen möglichen Schichtungsgrenzen sind die Kommunikationsgrenzen am deutlichsten erhalten geblieben“ (ebd., S. 140). Tietgens argumentiert durchaus konstruktivistisch: „Dialog findet nur statt, wenn die Gesprächspartner sich einig darüber sind, dass ihre sprachlichen Äußerungen die Wirklichkeit nicht decken, dass Worte als Schöpfungen der Sprechenden Benennungen sind ... Sprache bleibt eine Abstraktion“ (ebd., S. 141).

Fast alle soziodemographischen Daten belegen, dass Arbeiter/innen, Erwachsene ohne höhere Schulbildung und ohne qualifizierte Berufsausbildung in der Erwachsenenbildung unterrepräsentiert sind. Dabei kann von einer **kumulativen Unterrepräsentierung** gesprochen werden: Niedrige Schulbildung, niedriger Sozialstatus, niedriges Einkommen, schwere körperliche Arbeit, oft auch „bildungsferne“ Wohnlage addieren sich zu einem Syndrom der Benachteiligung. Die daraus resultierende Weiterbildungsbeteiligung ist nicht unbedingt auf eine niedrige Lernmotivation zurückzuführen.

Ekkehard Nuißl und Hannelore Sutter, die 1979 **Dropout-Untersuchungen** in der Erwachsenenbildung ausgewertet haben, machen auf ein interessantes Ergebnis aufmerksam: Zwar haben Arbeiter besonders hohe Barrieren zur Weiterbildung zu überwinden. Wenn sie aber den Zugang zu einer Bildungseinrichtung geschafft haben, ist ihre „Durchhaltebereitschaft“ überdurchschnittlich groß. „Dies kann als Beleg für die These gewertet werden, dass Weiterbildungs-

teilnehmer aus den am stärksten unterrepräsentierten Gruppen ... eine besonders lern- und leistungsmotivierte Auswahl aus dem jeweiligen Personenkreis darstellen“ (Nuissl/Sutter 1979, S. 103). Dass von den **Beteiligungsquoten** nicht ohne weiteres auf **thematische Interessen** geschlossen werden kann, zeigen Untersuchungen, die zwischen Interessen, Kursteilnahme und informellen Lernformen unterscheiden. Anders formuliert: Ein großes Interesse an einem Themenbereich lässt nicht die Schlussfolgerung zu, dass diese Themen auch in einer Bildungseinrichtung „nachgefragt“ werden. Erwachsene unterschieden offenbar deutlich, für welche Themen sie am besten ein Seminar besuchen und welche Themen sie effektiver in anderer Form lernen.

Tietgens zitiert eine dementsprechende Befragung des Instituts Infratest Sozialforschung aus dem Jahr 1979. Gefragt wurde nach den **Lerninteressen**, aber auch: „Wie haben Sie Ihre Kenntnisse erworben?“ Tabelle 4 dokumentiert einige Beispiele.

Tabelle 4: Kursteilnahme und Lerninteressen im Jahr 1979

Themenbereich	Lerninteressen	Kursteilnahme	nebenbei gelernt
Gesundheit	63 %	15 %	71 %
Versicherung/Steuer	58 %	7 %	54 %
Politik	52 %	7 %	57 %
persönliche, familiäre Probleme	46 %	4 %	75 %
Erziehung der Kinder	43 %	6 %	59 %
Sprachen	42 %	11 %	12 %

(Quelle: Tietgens 1981, S. 79 – in Auszügen)

Die meisten Untersuchungen weisen darauf hin, dass das thematische Interesse selten das einzige Motiv zur Teilnahme an einem Seminar ist. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung war und ist auch ein Ort der Geselligkeit, der kultivierten Gespräche, der Selbstdarstellung, der Abwechslung, der Kontaktsuche.

4.3 Das Berichtssystem Weiterbildung

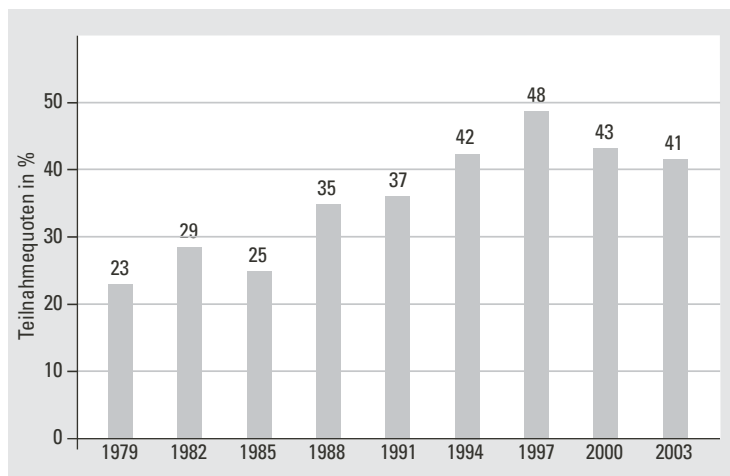
Seit 1970, d. h. mit der Verabschiedung mehrerer Erwachsenenbildungsgesetze hat sich die **Datenlage zur Weiterbildungsbeteiligung** wesentlich verbessert. Vor allem das vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebene **Berichtssystem Weiterbildung** ist eine aufschlussreiche In-

formationsquelle. Im Abstand von drei Jahren wird seit 1979 eine repräsentative Auswahl der deutschen 19- bis 64-Jährigen nach ihren Weiterbildungsaktivitäten befragt, und es werden zusätzliche statistische Daten ausgewertet. Erfasst werden nicht nur Träger, Anbieter, Veranstaltungen und Teilnehmende, sondern auch regionale Unterschiede zwischen den Bundesländern und Ost-West-Differenzen. Berücksichtigt wird die Zahl der weiterbildungsaktiven Personen differenziert nach Sozialdaten, aber auch die Teilnahmefälle (d. h. die Kursbelegungen) und auch die „Volumina“, d. h. die zeitliche Dauer der Veranstaltung. Seit einigen Jahren werden außerdem Formen des informellen, selbstgesteuerten Lernens erfragt.

*„Im Berichtssystem Weiterbildung wird der **Begriff Weiterbildung** relativ weit gefasst und schließt sowohl die berufliche und die allgemeine als auch die politische Weiterbildung ein. Als ‚Weiterbildung insgesamt‘ wird hier kurs-/lehrgangsförmige berufliche und allgemeine Weiterbildung, letztere einschließlich Vorträgen, definiert“ (Dobischat/Roß 2004, S. 16).*

Die jüngsten Ergebnisse des **Berichtssystems Weiterbildung IX** (vgl. BMBF 2006) lassen eine kontinuierliche Zunahme der Beteiligung bis 1997 und seit 2000 einen deutlichen Rückgang erkennen. Die Schlüsselfrage lautete, ob im vergangenen Jahr an einer Veranstaltung der Weiterbildung teilgenommen wurde. 1997 bejahten 48 Prozent der 19- bis 64-Jährigen diese Frage, im Jahr 2000 noch 43 Prozent, im Jahr 2003 nur noch 41 Prozent (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Weiterbildungsteilnahme im Bundesgebiet 1979 – 2003



(Quelle: BMBF 2006, S. 19)

Ein deutlicher **Anstieg der Teilnahmequote** war bereits 1970 zu verzeichnen. In Niedersachsen lag die Teilnahmequote vor 1970 bei schätzungsweise 10 Prozent. Anhand der niedersächsischen VHS-Statistik ließ sich von 1970 bis 1997 eine Verfünffachung der Erwachsenen feststellen, die in einem Jahr mindestens an einer Veranstaltung teilgenommen hatten. Hinzu kam ein erheblicher Anstieg der Teilnahmefälle und des „Zeitvolumens“. Nicht nur mehr Personen nahmen an Kursen teil, sondern sie belegten auch häufiger Seminare, oft mehrere gleichzeitig, die Dauer dieser Kurse ist gestiegen. Weiterbildung wurde somit nach Angebot, Unterrichtsstunden und Beteiligung zum größten Bildungssektor. Für dieses **Weiterbildungswachstum** lassen sich verschiedene Ursachen benennen:

- Anstieg des pädagogischen Personal, der öffentlichen Ausgaben, des Kursangebots und der Projekte für Benachteiligte,
- Zunahme an innerbetrieblicher Qualifizierung, zunehmende Integration von Lernen und Arbeiten und Freistellung für Weiterbildung,
- Zugewinn an Freizeit und Anstieg an Bildungsreisen,
- Veralterungsrate der Erstausbildung, neue Anforderungen und Herausforderungen, Computerisierung,
- Lernanregungen durch die Massenmedien,
- Lernimpulse durch Globalisierung und Multikulturalität,
- Anstieg des Schulbildungsniveaus – insbesondere der Frauen,
- Mentalitäts- und Wertewandel (Gesundheitsbewusstsein, Umweltbewusstsein, bürgerschaftliches Engagement).

Trotz der Erfolgsbilanzen der Weiterbildungsträger sind Zweifel angebracht, ob die Lernfähigkeit und die Lernmotivation gesamtgesellschaftlich gestiegen sind. Sind wir nicht nur cleverer und qualifizierter, sondern auch klüger und kompetenter als die Eltern- und Großelterngeneration? Gehen wir sorgsamer mit unseren Ressourcen um? Nutzen wir die Lerngelegenheiten unserer multikulturellen Gesellschaft? Sind wir durch lebenslanges Lernen erfolgreicher und auch glücklicher geworden? Lernen wir, mit Endlichkeit und Vergänglichkeit, mit Grenzen und Enttäuschungen umzugehen?

Es ist nicht zu bestreiten, dass sich das gesellschaftliche Lernklima in den vergangenen Jahrzehnten verändert hat. Die **Akzeptanz des lebenslangen Lernens** in der Bevölkerung, aber auch in der Politik ist zufriedenstellend. Wer sich als Erwachsener weiterbildet, muss dies – von Ausnahmen abgesehen – nicht mehr rechtfertigen. Häufiger muss vor allem in der Arbeitswelt begründet werden, warum man nicht an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnimmt. Es ist ein Wertewandel zu beobachten, der sich positiv auf die Lernmotivation auswirkt.

Seit 2000 lässt das Berichtssystem jedoch **abnehmende Beteiligungsquoten** erkennen, und offenbar als kontinuierlichen Trend – Ausnahmen in einzelnen Einrichtungen, Themenbereichen und Zielgruppen sind selbstverständlich nicht ausgeschlossen.

Teilnehmerückgang an organisierter Weiterbildung

Der rückläufige Trend kann auf Grund des Berichtssystems IX (BMBF 2006) präzisiert werden (alle Prozentwerte beziehen sich auf die Gesamtheit aller Befragten).

- Die Beteiligung an organisierter Weiterbildung ist von 48 Prozent (1997) auf 41 Prozent (2003) zurückgegangen.
- Dieser Rückgang beträgt in den neuen Bundesländern elf, in den alten Ländern sechs Prozentpunkte.
- Auch die Mehrfachteilnahme (also die Zahl der Teilnahmefälle) ist rückläufig.
- Deutlich verringert hat sich das Weiterbildungsvolumen, d. h. die zeitliche Dauer aller Veranstaltungen (1997: 1,95 Mrd. Std., 2003: 1,24 Mrd. Std.).
- Der Rückgang betrifft vor allem die berufliche Weiterbildung, und zwar die durch das SGB III geförderte, aber auch die sonstige betriebliche Weiterbildung (von 30 % im Jahr 1997 auf 26 % aller Befragten 2003).
- Die Teilnahme an allgemeiner Weiterbildung ist in der Zeit von 1997 bis 2003 in den neuen Bundesländern um sieben, in den alten um fünf Prozentpunkte zurückgegangen.
- Rückläufig war die Teilnahme in den Themenbereichen Gesundheit, Recht, Fremdsprachen, Umweltschutz, Sport, seit 2000 auch Computer.
- Wurden 1991 noch 1.488.049 Teilnehmende durch AFG und SGB III gefördert, so waren es 2003 nur noch 246.245 Personen.
- Der durchschnittliche Zeitaufwand pro Teilnehmer/in an beruflicher Weiterbildung ist vor allem in den neuen Bundesländern drastisch gesunken (von 220 Std. pro TN 1994 auf 124 Std. 2003).
- Sowohl in der allgemeinen als auch in der beruflichen Weiterbildung sind die Nichterwerbstätigen im Vergleich zu den Erwerbstätigen deutlich unterrepräsentiert. Insgesamt bildeten sich im Jahr 2003 48 Prozent der Erwerbstätigen, aber nur 26 Prozent der Nichterwerbstätigen weiter.
- Auch der Prozentsatz der arbeitslosen Teilnehmenden ist weiter auf 16 Prozent (aller befragten Arbeitslosen) gesunken.
- Ähnliches gilt für die berufliche Stellung der Befragten: 1997 nahmen 28 Prozent der un- und angelernten Arbeiter an Weiterbildung teil, 2003 nur noch 22 Prozent. Zum Vergleich: Bei den Beamten sank die Beteiligungsquote nur von 70 Prozent (1997) auf 68 Prozent (2003).
- Bei allen Altersgruppen ist der Rückgang der Beteiligung ähnlich.
- Zugenommen hat offenbar die Weiterbildung der über 64-Jährigen (diese Gruppe bleibt aber in dem Berichtssystem unberücksichtigt).
- Der Teilnehmerückgang beträgt bei Erwachsenen mit „niedriger Schulbildung“ sechs Prozent (1997: 34 %, 2003: 28 %), bei Abiturient/inn/en ebenfalls sechs Prozent (von 65 % auf 59 %).

- Die Abnahme der Beteiligungsquoten betrifft in der beruflichen Weiterbildung mehr nahezu ausgeglichen ist. Allerdings sind die männlichen Beteiligungsfälle häufiger und die zeitliche Dauer ist bei den Männern länger.
- Deutlich unterrepräsentiert sind in der Weiterbildung weiterhin Menschen mit Migrationshintergrund. 1997 nahmen 28 Prozent der Ausländer/innen teil, 2003 29 Prozent. In der beruflichen Weiterbildung ist die Beteiligung sogar gesunken (1997: 15 %, 2003: 13 %).
- Die Vermutung, dass die verringerte Beteiligung an institutionalisierter Weiterbildung durch eine Zunahme selbstgesteuerten Lernens kompensiert wird, wird durch das Berichtssystem nicht bestätigt. Männer als Frauen, so dass die geschlechtsspezifische Beteiligung inzwischen

Wie lässt sich die Stagnation und sogar Regression der Weiterbildungsbeteiligung erklären? Eine generelle Verringerung der Lernmotivation ist eher unwahrscheinlich. Denkbar ist eine **Veränderung der Teilnahmemotivation**: Vor allem junge Erwachsene bevorzugen Angebote mit „Eventcharakter“. Das sitzende Lernen in Seminarräumen könnte ein auslaufendes Modell sein. Auch die wissenvermittelnde Weiterbildung scheint an Attraktivität zu verlieren. Mit Hilfe der modernen audiovisuellen Medien und des Edu- und Infotainments lässt sich Wissen oft bequem zu Hause aneignen. Eine weitere Erklärung für eine abnehmende Beteiligung kann ein veränderter Umgang mit der verfügbaren Zeit sein. Zwar nimmt „objektiv“ die nicht-berufliche Zeit zu – lebenslang, aber auch innerhalb einer Woche. Dennoch wächst die subjektiv empfundene Zeitknappheit. Nicht zufällig ist „Zeitmanagement“ zu einem Modewort der vergangenen Jahre geworden. Angesichts konkurrierender Interessen und Verpflichtungen sinkt die Bereitschaft, an längeren Seminaren teilzunehmen.

Am häufigsten werden Rahmenbedingungen genannt, die den „Teilnehmerschwund“ erklären. Vor allem **finanzielle Restriktionen** – des Staates, der Träger, der Bundesagentur für Arbeit, der Betriebe – tragen dazu bei, dass die Weiterbildungsexpansion gebremst worden ist. Diese Entwicklung hat zur Folge, dass mehr berufliche Weiterbildung in die Freizeit verlagert wird und dass die Teilnahmegebühren – von Ausnahmen abgesehen – gestiegen sind. Hinzu kommen Frustrationen vor allem in den neuen Bundesländern: Die Hoffnungen, durch Weiterbildung schneller in den Arbeitsmarkt integriert zu werden, haben sich für viele Ostdeutsche nicht erfüllt. Die damit verbundenen Enttäuschungen haben zweifellos zu einer Demotivierung beigetragen, zumal viele Umschulungsmaßnahmen auch nicht als „Persönlichkeitsbildung“ wahrgenommen wurden. Die zum Teil lange Verweildauer in solchen Lehrgängen erscheint vielen als vergeudete Lebenszeit.

4.4 Einzelstudien

Christiane Schiersmann hat auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung der deutschen Erwerbsbevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren nachgewiesen, dass **selbstgesteuertes Lernen** die soziale Kluft nicht verringert, sondern vergrößert. Auch hier sind es die Besserqualifizierten, die die Möglichkeiten des selbstorganisierten Lernens überdurchschnittlich nutzen:

„Je höher das Berufsbildungsniveau, desto stärker ausgeprägt ist die Selbststeuerung ... Bei den Erwerbstätigen ist die Selbststeuerung deutlich ausgeprägter als bei der Gruppe der Erwerbslosen ... Bei jeder Ausprägung des Grades an familialer Förderung ist der Selbststeuerungsgrad der Gruppe der Erwerbslosen niedriger als der der Erwerbstätigen“ (Schiersmann 2004, S. 63 ff.)

Schiersmanns Befragung zur beruflichen Weiterbildung ist vor allem interessant, weil das berufsbezogene selbstgesteuerte Lernen differenziert betrachtet wird. Unterschieden wurden folgende Varianten informeller Lernkontexte:

- arbeitsbegleitendes Lernen (z. B. Erfahrungsaustausch mit Kolleg/inn/en, learning by doing),
- Lernen im gesellschaftlichen und privaten Umfeld (z. B. Haus und Garten, Kindererziehung, Reisen),
- mediales Lernen (z. B. Internet, Fachbücher).

Die meisten Befragten, die **formelles Lernen** positiv bewerten, lernen auch aktiv arbeitsbegleitend und medial. **Selbstgesteuertes Lernen** ist also häufig keine Alternative, sondern eine Ergänzung zum formalen Lernen in Kursen. Allerdings sind 87 Prozent der Befragten der Meinung, am meisten in informellen Kontexten gelernt zu haben. Nur 13 Prozent glauben, am besten in Veranstaltungen zu lernen (Schiersmann 2006, S. 35). Formalisiertes Lernen ist nur für sieben Prozent der Berufstätigen ohne Berufsausbildung von Bedeutung. Mediales Lernen wird von 34 Prozent der Erwerbspersonen mit Hochschulabschluss, aber nur von 15,5 Prozent von Personen ohne Ausbildungsabschluss praktiziert. Vor allem Frauen favorisieren ein Lernen im privaten und gesellschaftlichen Umfeld.

Die **Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens** hat eine Studie zur Erforschung der „**Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung**“ in Auftrag gegeben. Das Forscherteam Helmut Schröder, Stefan Schiel und Folkert Aust hat 5.000 Erwerbspersonen befragt, von denen 68 Prozent innerhalb eines Jah-

res (2001/2002) an einer beruflichen Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen haben. Auch diese Studie bestätigt, dass die Beteiligung primär vom Erwerbsstatus (Erwerbstätige vs. Arbeitslose), vom beruflichen Qualifikationsniveau und von der Berufsposition abhängig ist. Geringqualifizierte Arbeitnehmer/innen sind in Veranstaltungen unterrepräsentiert. Ihr Risiko, arbeitslos zu werden, ist beträchtlich. Auch Arbeitnehmer/innen mit geringem Haushaltseinkommen nehmen selten an Seminaren teil. „Kostensensibilität, niedriges Einkommen und geringe Investitionsbereitschaft in die eigene Weiterbildung erhöhen für diese Zielgruppe drastisch die Hürden, sich an Weiterbildung zu beteiligen“ (Schröder u. a. 2004, S. 113). Festgestellt wurden ferner branchenspezifische Differenzen. Arbeitnehmer/innen kleiner Betriebe haben geringe Weiterbildungschancen, ebenso wie Beschäftigte im primären Sektor, Handel, Baugewerbe und Handwerk. Benachteiligt sind weiterhin Frauen, insbesondere Mütter mit Kindern, aber auch Berufsrückkehrerinnen sind in der Weiterbildung unterrepräsentiert.

Das Forschungsteam untersucht außerdem „Grundhaltungen“, die auf **Lern-motive** oder **Lernbarrieren** (vgl. auch Kap. 8) verweisen. Weit verbreitet ist die Auffassung, dass für die derzeitige Tätigkeit keine Weiterbildung erforderlich sei. Häufig wird auch die Befürchtung geäußert, den Lernanforderungen nicht gewachsen zu sein. Frauen können eine Weiterbildung nicht mit ihren familiären Verpflichtungen vereinbaren. Eine Minderheit stellt den Nutzen einer beruflichen Weiterbildung generell in Frage. Diese „Verweigerer“ gehören meist zu den „**Nie-Teilnehmenden**“, die von momentanen **Nicht-Teilnehmenden** unterschieden werden. Dieser Personenkreis wird auf ca. 13 Prozent aller Befragten geschätzt (ebd., S. 114).

Ältere Statistiken und Befragungen zur Weiterbildung erheben primär Sozialdaten als unabhängige Variablen. Diese schichtspezifische Bildungsforschung ist seit Anfang der 1990er Jahre durch Milieustudien ersetzt oder zumindest ergänzt worden. Die **Milieuforschung** berücksichtigt – neben Schulbildung, Beruf, Alter, Geschlecht – **Lebensstilfaktoren**, z. B. Wertvorstellungen, politische Einstellungen, Freizeitinteressen, Sozialästhetik (Mode, Geschmack, Kunst), Lese- und Fernsehgewohnheiten.

Anfang der 1990er Jahre beauftragte die Friedrich-Ebert-Stiftung das Sinus-Marktforschungsinstitut, die Teilnehmendenmilieus in den sozialdemokratisch geprägten Seminaren zur politischen Bildung zu ermitteln (vgl. Ueltzhöffer/Kandel 1993).

Überdurchschnittliches Interesse an politischer Bildung ließen

- *das technokratisch-liberale Milieu,*
- *das alternative Milieu und*
- *das neue Arbeitermilieu erkennen.*

„Leicht überdurchschnittlich“ interessiert waren

- *das konservativ gehobene Milieu und*
- *das hedonistische Milieu.*

Ein geringes Interesse an politischer Bildung zeigten

- *das kleinbürgerliche Milieu,*
- *das aufstiegsorientierte Milieu,*
- *das traditionelle Arbeitermilieu und*
- *das traditionslose Arbeitermilieu (ebd., S. 81).*

Die Schlüsselrolle der Alltagsästhetik

Thomas Meyer spricht von einer „Schlüsselrolle der Alltagsästhetik“:

„Es gibt ausgeprägte Affinitäts- und Distanzierungsbeziehungen zwischen dem alltags-ästhetischen Stil der sozialen Milieus und dem ästhetischen Stil von Bildungsstätten bis hin zu dem Punkt, dass der ästhetische Stil von Tagungsstätten mehr als Themen und Arbeitsformen Entscheidungsgrund für ihre Auswahl von Veranstaltungen durch Seminarteilnehmer ist ... In einer historisch beispiellosen Weise treten alltagsästhetische Kriterien zunehmend an die Stelle der großen soziokulturellen und ideologischen Orientierungen, die seit längerem verblasst sind.“ Meyer stellt fest, „dass Infotainment, die Inszenierung symbolischer Politik als unterhaltungsorientierter Zuschauersport an die Stelle von Disput, Dialog, Einmischung und Konsensbildung treten“ (Meyer 1993, S. 72 ff.)

Inzwischen hat das Sinus-Institut mit den **Sinus-Milieus** in Deutschland 2006 (vgl. www.sinus-sociovision.de) die Typologie aktualisiert. Ein Forscherteam um Heiner Barz und Rudolf Tippelt haben auf der Grundlage der Sinus-Milieus die milieuspezifischen Bildungsinteressen und Lerngewohnheiten untersucht (vgl. ausführlich Barz/Tippelt 2004). Ihre Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen:

„Am weiterbildungsaktivsten sind derzeit die so genannten ‚Experimentalisten‘, die stark individualistisch geprägte ‚erlebnishungrige und neugierige Bohème‘ der Bundesrepublik ... Zweitstärkste Gruppe sind die ‚Modernen Performer‘, eine junge, unkonventionelle Leistungselite. Das intensive Weiterbildungsverhalten der ‚Postmateriellen‘ ist u. a. ein Ausdruck ihrer besonders hohen Wertschät-

zung gegenüber Bildung und ihrer sehr hohen Schulbildung. Das stark materialistisch geprägte Unterschichtmilieu der ‚Konsum-Materialisten‘ folgt als vierte Gruppe ... Die überdurchschnittliche Bildungsaktivität der ‚Konsum-Materialisten‘ (beschränkt) sich auf den Bereich der beruflichen Weiterbildung ... Deutlich unterrepräsentiert sind die traditionellen Milieus der ‚Konservativen‘, der ‚Traditionsverwurzelten‘ sowie der ‚DDR-Nostalgischen‘“ (Tippelt/Reich/Panyr 2004, S. 50 f.).

Die **Milieuunterschiede** der Bildungsbeteiligung sind jedoch teilweise Ausdruck der **sozialen Lage**. So sind in dem Milieu der „Konservativen“ Ältere überrepräsentiert, so dass die geringe berufliche Weiterbildung auch auf die vielen „Ruheständler“ dieser Gruppe zurückzuführen ist. Erhebliche Unterschiede lassen sich auch bei der Wahl der Einrichtungen, bei thematischen Interessen, bei Präferenzen für bestimmte Veranstaltungsformen und Lehr-/Lernmethoden nachweisen. Weitere Einflussfaktoren hängen mit der beruflichen Situation zusammen.

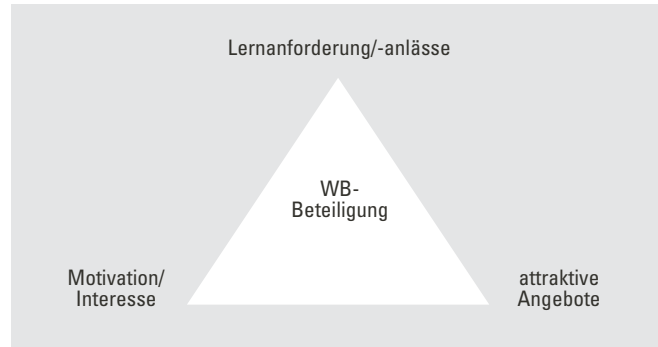
In der beruflichen Weiterbildung sind für die Hälfte der Teilnehmenden eine betriebliche Anordnung (24 %) oder „ein Vorschlag vom Vorgesetzten“ (23 %) ausschlaggebend. Für diese „veranlasste“ Weiterbildung ist die Lernmotivation zwar nicht unwichtig, aber doch nachrangig. „Überdurchschnittlich häufig ging die Teilnahme in den postmodernen Milieus der Modernen Performer (64 %), der Postmateriellen (63 %) und der Hedonisten (62 %) von den Teilnehmern selbst aus, unterdurchschnittlich oft war dies in den Unterschichtenmilieus der Traditionsverwurzelten (40 %) und Konsum-Materialisten (36 %) der Fall (ebd., S. 54). Auch diese Milieuforschungen bestätigen den Einfluss der Schulerfahrungen auf die Lernaktivitäten im Erwachsenenalter: „Auf eigenen Wunsch“ bilden sich insbesondere Erwachsene mit höherer Schulbildung sowie solche Erwachsene, denen „das Lernen in der Schule Spaß gemacht hat“ (ebd., S. 54).

4.5 Zwischenbilanz

Weiterbildungsbeteiligung und Lernmotivation sind miteinander verknüpft, aber nicht identisch. **Weiterbildungsbeteiligung** hängt von zahlreichen Bedingungsfaktoren und nicht nur von der Motivation ab. Aufgrund äußerer Hemmnisse können viele Menschen trotz hoher Lernmotivation das Bildungsangebot nicht nutzen. So zeichnet sich eine erneute soziale Polarisierung der Weiterbildungsbeteiligung ab. Eine Teilnahme wird nicht nur (und oft nicht einmal primär) durch Lerninteressen verursacht, sondern auch durch Kontaktmotive, Selbst-

darstellungsmotive u. Ä. Vereinfacht lässt sich Weiterbildung als Ergebnis von drei Faktoren beschreiben (s. Abb. 2):

Abbildung 2: Determinanten für Weiterbildungsbeteiligung



Weiterbildung bemüht sich, **Inklusion** und Integration zu fördern – und doch trägt sie auch zur **Exklusion** und zur Öffnung der „sozialen Schere“ bei. Dieses Dilemma ist so alt wie die institutionalisierte Erwachsenenbildung selbst. Auch die Erklärung ist plausibel: Erwachsenenbildung ist Teil des gesellschaftlichen Systems und ist nur sehr begrenzt in der Lage, sozialstrukturell bedingte Ungleichheiten abzubauen. Wurden in der Vergangenheit vor allem die Chancenungleichheiten zwischen Arbeitern und Angestellten thematisiert, so sind heute neue Differenzierungen erforderlich.

„Die Kluft zwischen Armen und Reichen wird größer, es besteht die Gefahr, dass eine große Minderheit der Bevölkerung kulturell und sozial ausgegrenzt wird: junge Menschen aufgrund teilweise gescheiterter Schulkarrieren und fehlender Förderungsmöglichkeiten, ältere Menschen aufgrund einer geringen beruflichen Motivation, Ausländer/innen aufgrund sprachlicher Defizite und fehlender Anerkennung bereits erworbener Abschlüsse, Langzeitarbeitslose aufgrund von Vereinzelung und mangelndem Zugang vor allem zu betrieblichen Bildungsangeboten, Alleinerziehende auf Grund der schwierigen zeitlichen Organisation der Maßnahmen und häufig fehlender Betreuung der Kinder, Menschen in ländlichen Regionen aufgrund der geringen Angebotsvielfalt und an- und ungelernte Beschäftigte aufgrund mangelnder Angebote am Arbeitsplatz“ (Bastian u. a. 2004, S. 39).

4.6 Soziodemographische Merkmale der Beteiligung

4.6.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede

Betrachtet man die **Weiterbildungsbeteiligung** insgesamt, so sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den vergangenen Jahrzehnten immer geringer geworden. Das Berichtssystem Weiterbildung stellte 1979 noch einen „Vorsprung“ der männlichen Teilnehmer von 8 Prozent gegenüber den Teilnehmerinnen fest. Diese Differenz hat sich im Jahr 2003 auf zwei Prozentpunkte reduziert. Die Bildungsbeteiligung der Frauen hat seit drei Jahrzehnten stärker zugenommen als die der Männer. Eine Ursache dafür ist zweifellos das gestiegene Schulbildungsniveau der Frauen.

Bemerkenswert sind die **regionalen Unterschiede** der Beteiligungsquoten in den neuen und alten Bundesländern: Ostdeutsche Frauen nahmen bis 2000 häufiger an **beruflicher Weiterbildung** teil als westdeutsche. Der Anteil der weiterbildungsaktiven ostdeutschen Frauen ist jedoch von 49 Prozent (1997) auf 38 Prozent (2003) – bezogen auf die Gesamtzahl der 19- bis 64-jährigen Frauen – zurückgegangen. Dieser drastische Rückgang lässt sich teils mit einer Reduzierung der Förderung von Weiterbildung durch die Arbeitsverwaltung, aber auch mit enttäuschten Erwartungen hinsichtlich des beruflichen Nutzens, insbesondere der Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt, erklären. An **allgemeiner Weiterbildung** nahmen im Jahr 2003 28 Prozent der westdeutschen, aber nur 23 Prozent der ostdeutschen Frauen teil. Doch auch die allgemeine Weiterbildung der westdeutschen Frauen ist von 36 Prozent (1997) auf 28 Prozent (2003) gesunken. Offenbar wirken sich steigende **Teilnahmegebühren** vor allem restriktiv auf die allgemeinbildende Weiterbildung von Frauen aus.

Trotzdem gilt unverändert in Ost und West: Mehr Frauen nehmen an allgemeiner, mehr Männer an beruflicher Weiterbildung teil. Wobei daran zu erinnern ist, dass seit 2000 die **Weiterbildungsbeteiligung**, also die Teilnahme an berufs- und allgemeinbildenden Kursen, generell rückläufig ist. Frauen sind insbesondere in der betrieblichen und überbetrieblichen Weiterbildung unterrepräsentiert. Eine Erklärung scheint zu sein: Die betriebliche Weiterbildung wendet sich vorrangig an Führungskräfte, die meist männlich sind. Eine andere Erklärung liegt in der Doppelbelastung erwerbstätiger Frauen. Die Belastung wächst außerdem für Frauen in Familien mit „betreuungsbedürftigen Personen“ (Bellmann 2003, S. 61). Die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (2004, S. 146) stellt fest: „Entscheidend für die Wahrscheinlichkeit der **Nichtteilnahme** von Frauen ist die Anzahl der Kinder, die im Haushalt leben.“

Die Wahrscheinlichkeit der Nichtteilnahme ist bei einem Kind 1,6 mal so hoch, bei zwei Kindern 1,7 und bei drei Kindern zwei Mal so hoch wie bei Frauen ohne Kinder. Außerdem verringert sich die Dauer der Kursteilnahme mit der Zahl der Kinder. Die Weiterbildung von Männern wird dagegen durch Kinder nicht beeinträchtigt.

Berufliche Weiterbildung für Frauen hat – so Schiersmann – nicht nur eine qualifizierende, sondern auch eine sozialkommunikative Funktion. Weiterbildung ist eine Möglichkeit, „der häuslichen Isolation zu entinnen“, Kontakte zu knüpfen und mit Gleichinteressierten zu kommunizieren. „Außerdem verleiht die Teilnahme an Weiterbildung einen sozialen Status, der akzeptabler ist als der der Arbeitslosigkeit“ (Schiersmann 2001, S. 280).

Tabelle 5: Geschlechtsspezifische Teilnahme an VHS-Kursen in Niedersachsen im Jahr 2004 nach Programmbereichen

Programmbereich	Frauen	Männer
Politik, Gesellschaft, Umwelt	69,5 %	30,5 %
Kultur, Gestalten	81,8 %	18,2 %
Gesundheit	85,7 %	14,3 %
Sprachen	68,7 %	31,3 %
Arbeit, Beruf	62,1 %	37,9 %
Grundbildung, Schulabschlüsse	47,5 %	52,5 %

(Quelle: Pehl/Reitz 2005, S. 32 f.)

Im Jahr 2004 waren 73,4 Prozent der Teilnehmenden an Volkshochschulkursen in Niedersachsen Frauen. Betrachtet man nun die Teilnahme von Frauen nach Programmbereichen, so zeigt sich, dass sie besonders stark in den Bereichen Gesundheit und Kultur, Gestalten vertreten sind. Lediglich im Bereich „Grundbildung, Schulabschlüsse“ liegt der Anteil männlicher Teilnehmer über dem der Frauen, wie Tabelle 5 zeigt. Ein Verhältnis, dass sich so im Bundesdurchschnitt allerdings nicht bestätigt: Bundesweit beträgt das Verhältnis 50,5 Prozent (Frauen) zu 49,5 Prozent (Männer) im Programmbereich Grundbildung, Schulabschlüsse (Pehl/Reitz 2005, S. 32 f.)

Der Anteil der Frauen liegt in der kirchlichen und der ländlichen Erwachsenenbildung über 80 Prozent. Im Vergleich dazu sind „nur“ 55 Prozent der Teilnehmenden an niedersächsischen Heimvolkshochschulen weiblich. Eine Ursache für diesen relativ geringen Anteil ist zweifellos, dass die meisten HVHS-Semi-

nare Übernachtungen erfordern, die für Frauen mit familiären Verpflichtungen eine **Teilnahmebarriere** darstellen.

15.553 Volkshochschulkurse wurden bundesweit im Jahr 2004 speziell für Frauen angeboten; das entspricht 18,6 Prozent aller im Jahr 2004 angebotenen VHS-Kurse (vgl. Pehl/Reitz 2005, S. 38). Entsprechende „**Männerkurse**“ werden statistisch nicht erfasst. Schiersmann weist darauf hin, dass die Zahl der frauenspezifischen Angebote seit den 1980er Jahren kontinuierlich abgenommen hat. Sie hält folgende Erklärungen für denkbar:

- Der Geschlechterdiskurs hat gesellschaftspolitisch an Brisanz verloren. Die Diskriminierungen sind nicht geringer, aber subtiler geworden.
- Die Gruppen der Modernisierungsgewinnerinnen und der Modernisierungsverliererinnen haben sich polarisiert.
- Die Lebens- und Interessenlagen der Frauen sind individualisierter und differenzierter geworden.
- Die „Frauenbewegung“ hat sich zu einem „Genderdiskurs“ – gemeinsam mit Männern – entwickelt (vgl. Schiersmann 2001, S. 277 ff.)

4.6.2 Alter

In den 1960er Jahren und früher war die Volkshochschule primär eine Einrichtung für junge Erwachsene. Das hat sich deutlich geändert. Inzwischen sind junge Erwachsene in Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine Minderheit (vgl. Tab. 6 und 7):

Tabelle 6: Teilnehmende der Volkshochschule Hannover

Alter	1956	1999	2004 (Niedersachsen)
unter 25 Jahren	61 %	17,57 %	14,18 %
25–50 Jahre	32 %	53,80 %	53,97 %
über 50 Jahre	7 %	28,63 %	31,85 %

(Quelle: eigene Berechnungen auf der Grundlage der niedersächsischen VHS-Statistik)

Über 50-Jährige nehmen seltener an Kursen teil als mittlere Altersgruppen – erwartungsgemäß sind die Älteren insbesondere in der beruflichen Weiterbildung stark unterrepräsentiert. Aber im Vergleich zu früher weisen Senior/innen die höchsten Zuwachsraten in der Weiterbildung auf. Diese Entwicklung ist auf den demographischen Wandel, aber auch auf das wachsende Bildungsniveau und die vermehrte Freizeit Älterer zurückzuführen. Auch scheinen sich in den älteren Generationen die **Bildungsmentalität** und das **Selbstbild** zu ändern: Die Generation der „neuen Alten“ beurteilt die eigene Lernfähigkeit op-

timistischer als frühere Generationen. Dennoch: Von dem generellen Rückgang der beruflichen Weiterbildung sind Ältere in besonderem Maße betroffen. Nach Berechnungen des Berichtssystems IX nahmen 2000 noch 35 Prozent der 50- bis 64-Jährigen an beruflicher Weiterbildung teil, 2003 nur noch 29 Prozent (vgl. BMBF 2006).

Tabelle 7: Veränderung der Altersstruktur von VHS-Teilnehmenden seit 1963

Altersgruppen in der Volkshochschul-Statistik ab 1978	„Lebensphasen“ angelehnt an BLK-Strategie LLL		Anteil 1963	Anteil 1978	Anteil 2003
unter 18 Jahren	(Kinder und) Jugendliche	in Schule und Ausbildung	52 %	18,3 %	6,3 %
18 bis unter 25 Jahren	Junge Erwachsene	von Eintritt in die Arbeitswelt bis zur Aufnahme einer geregelten Berufstätigkeit		21,1 % 24,9 %	8,5 % 21,9 %
25 bis unter 35 Jahren	Erwachsene	höchste Beanspruchung von Familie und Berufstätigkeit	35 %		
35 bis unter 50 Jahren		höchst Verantwortung im Arbeitsleben Vorbereitung auf Ruhestand		24,0 %	33,5 %
50 bis unter 65 Jahren	Ältere (Erwachsene)	nach dem Ausscheiden aus dem Arbeitsprozess	13 %	8,3 %	21,2 %
65 Jahre und älter				3,5 %	8,5 %

(Quelle: Pehl 2005)

Inzwischen hat auch die Bundesregierung auf diese prekäre Arbeitsmarktsituation reagiert. In dem Koalitionsvertrag 2005 werden verbindliche Absprachen mit den Tarifparteien zur **Förderung der Beschäftigungsfähigkeit älterer Arbeitnehmer/innen** angekündigt. Die bis Ende 2005 geltende Sonderregelung zur Finanzierung der beruflichen Weiterbildung Älterer wurde zwar um ein Jahr verlängert, ab 2007 aber sollen die Kosten solcher arbeitsplatzbezogenen Qualifizierungen alleine von den Betrieben getragen werden. Dennoch: Die ältere Generation ist nicht nur eine ökonomisch relevante „Arbeitsmarktresource“, sondern auch ein unverzichtbares „kulturelles Kapital“ unserer Gesellschaft.

Volkswirtschaftliche Implikationen des Teilnehmerrückgangs Älterer

Auf die volkswirtschaftlichen Implikationen der abnehmenden Weiterbildung Älterer weist die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens hin:

In Deutschland sind nur noch 47 Prozent der Männer und 30 Prozent der Frauen im Alter von 55 bis 64 Jahren erwerbstätig. Zum Vergleich: Dänemark 64,2 Prozent der Männer, 49,9 Prozent der Frauen; Schweden 70,7 Prozent der Männer, 65,9 Prozent der Frauen. Vor allem gering qualifizierte Beschäftigte scheiden in Deutschland früher aus dem Erwerbsleben aus. Im Unterschied zu vielen anderen Ländern wurde in Deutschland einer Vorruhestandspolitik der Vorzug vor einer aktiven Beschäftigungsförderung eingeräumt, d. h. es wurde eine vorzeitige Pensionierung gefördert. Die Kommission weist darauf hin, dass die Zahl der älteren Erwerbstätigen über 50 Jahre bis 2020 um 50 Prozent ansteigen wird. „Ihr Anteil am Erwerbspersonenpotential wird von 22 Prozent im Jahr 2000 auf 36 Prozent im Jahre 2020 zugenommen haben“ (Expertenkommission 2004, S. 137). Langfristig wird sich vor allem der Anteil der über 60-Jährigen Beschäftigten deutlich erhöhen. Gleichzeitig muss weiterhin von einer steigenden Arbeitslosigkeit dieser Altersgruppe ausgegangen werden. Eine Erhöhung der Beschäftigungsquote Älterer – so die Kommission – setzt mehr Weiterbildung voraus (ebd., S. 140). Dies gilt insbesondere für gering qualifizierte Ältere: 74,6 Prozent der 45- bis 64-Jährigen ohne beruflichen Abschluss gehören zu den „Nie-Teilnehmern an Weiterbildung“ – dagegen nur 33,8 Prozent der Personen mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung.

„Die angesichts des niedrigen Renteneintrittsalters geringe ‚Restlaufzeit‘ bei der Nutzung und Amortisierung von Weiterbildungsinvestitionen hat dazu geführt, dass die Weiterbildungsrenditen für Ältere in Deutschland niedriger als in Ländern mit höherem Renteneintrittsalter sind“ (ebd., S. 142).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Barz und Tippelt. Aufgrund ihrer Frage nach der Teilnahme an Kursen der Allgemeinbildung erstellen sie thematische Kontrastprofile der 18- bis 24-Jährigen und der 65- bis 75-Jährigen: Mehr Jüngere haben an EDV-Kursen und an Kursen zur Vermittlung „praktischer Kenntnisse“ teilgenommen. Die Beteiligung der Älteren war in Fremdsprachen geringfügig, in Gesundheit und Kunst/Literatur erheblich höher. Im Bereich Persönlichkeitsbildung waren die Unterschiede minimal (vgl. Barz/Tippelt 2004, S. 30). Auch die **Anforderungen an die Kursleitung** unterscheiden sich je nach Alter: Die 18- bis 24-Jährigen betonen das fachliche Wissen, die Problemlösekompetenz und körperliche Fähigkeiten (!). Den 55- bis 64-Jährigen ist vor allem eine verständliche, strukturierte Informationsvermittlung wichtig (ebd., S. 69). Die VHS-Statistik lässt für Niedersachsen im Jahr 2004 folgende altersspezifischen Themenschwerpunkte erkennen (vgl. Tab. 8).

Generell ist ein **Rückgang der jungen Erwachsenen** in der Weiterbildung zu verzeichnen. Dies ist primär auf die Verlängerung der allgemeinen und beruflichen Erstausbildung – inkl. Hochschulstudien – innerhalb der vergangenen zwei Jahrzehnte zurückzuführen. Die beträchtlich verlängerte „Verweildauer“

Tabelle 8: Kursteilnahme nach Alter in Niedersachsen im Jahr 2004

Programmbereich	bis 24 Jahre	25 bis 49 Jahre	50 Jahre und älter
Politik, Gesellschaft, Umwelt	13,0 %	55,1 %	32,0 %
Kultur, Gestalten	12,2 %	51,7 %	36,1 %
Gesundheit	6,9 %	58,3 %	34,9 %
Sprachen	14,9 %	52,1 %	33,0 %
Arbeit, Beruf	19,4 %	54,7 %	26,0 %
Grundbildung, Schulabschlüsse	62,2 %	34,5 %	3,4 %

(eigene Berechnungen auf Grundlage der VHS-Statistik, Pehl/Reitz 2005, S. 34 ff.)

in Bildungseinrichtungen kommt nicht unbedingt der Weiterbildung zugute. Oft wirkt sich eine Schulmüdigkeit demotivierend aus und verursacht – zumindest zeitweise – Vermeidungsreaktionen gegenüber Bildungsangeboten. Auch die Bildungsstatistiken sollten an die neue Situation angepasst werden. Junge Studierende nach ihrer „Weiterbildung“ zu fragen, löst eher Irritationen aus. Sinnvoller erscheint die Frage, ob diese Altersgruppe überhaupt in formalisierte Bildungsprozesse integriert ist.

Schröder u. a. (2004) stellen fest, dass geschlechtsspezifische Beteiligungsunterschiede in der beruflichen Weiterbildung größer sind als Altersunterschiede. „Die Unterschiede nach Altersgruppen sind minimal und statistisch nicht signifikant. Auch bei der Kontrolle der Art der besuchten Weiterbildungsmaßnahme sind die Alterseffekte eher marginal“ (ebd., S. 31). Dies gilt vor allem dann, wenn nur erwerbstätige Altersgruppen verglichen werden. Ein Wachstumssektor der Bildungsarbeit mit Älteren ist die Unterstützung **bürgerschaftlichen Engagements**. Der Deutsche Bundestag hat eine „Enquete-Kommission“ zur „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ ernannt. Die Bereitschaft älterer Menschen, sich in sozialen Brennpunkten, in kirchlichen Besuchsdiensten, in einer (interkulturellen) Hausaufgabenhilfe und in ökologischen Projekten zu engagieren, wächst. Ein solches Engagement ist ein „**soziales Kapital**“ unserer Gesellschaft. Der Anteil der ehrenamtlich Tätigen in Deutschland beträgt ca. 25 Prozent der erwachsenen Bevölkerung. Jede/r dritte 60- bis 70-Jährige ist ehrenamtlich tätig. Erst ab 70 Jahre reduziert sich dieses Engagement. Auch hier ist eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung erkennbar: Männer nehmen eher leitende Funktionen wahr, Frauen sind eher praktisch tätig. Ehrenamtlich Tätige nehmen signifikant häufiger an Weiterbildung teil. Viele sind an einer Verbesserung ihrer ehrenamtlichen Qualifikation interessiert. Festgestellt wurde ein weit verbreitetes Informationsdefizit über die Möglichkeiten und Rahmenbedingungen ehrenamtlicher Tätigkeit.

Die **Bildungsnachfrage Älterer** wird im nächsten Jahrzehnt deutlich steigen. Helmut Schröder und Reiner Gelberg rechnen aufgrund einer telefonischen Befragung von 1991 Personen im Alter von 50 bis 75 Jahren mit einer wachsenden Weiterbildungsbeteiligung: „Folgt man ... dem optimistischen Szenario, so liegt die Nachfrage 2015 sogar bei 8,7 Mio. Personen im Zeitraum von drei Jahren. Dies wäre ein Zuwachs von rund 3,7 Mio. und läge beim 1,7-fachen der heutigen Nachfrage.“ (Schröder/Gelberg 2005, S. 149).

Die Altersgruppe, die jetzt zwischen 60 und 70 Jahre alt ist, gehörte im jungen Erwachsenenalter zur „68er“-Generation. Charakteristisch für diese „Kohorte“ in studentischen Milieus war damals nicht nur ein Engagement für Demokratie und Chancengleichheit, sondern auch für Gleichstellung der Geschlechter, für Umweltschutz, für eine Lösung des Nord-Süd-Konflikts, gegen Kernenergie. Ein Kürzel für diese antiautoritäre Mentalität war „ÖKOPAX“. Da ich selber zu dieser Generation gehöre, interessiert mich die Frage, ob dieser progressive Habitus erhalten geblieben ist oder im Lauf des Lebens verblasst ist, ob diese Altersgruppe also ein kollektives Gedächtnis verkörpert, das zu unserer Kultur gehört.

4.6.3 Erwachsene mit Migrationshintergrund

Erstmals im Jahr 1997 wurden im Rahmen des Berichtssystems Weiterbildung in Deutschland lebende „Ausländer“ befragt. Doch dieser Begriff ist kaum noch aussagekräftig. Auch die Umschreibung „Menschen mit Migrationshintergrund“ bleibt unscharf und führt sozialstatistisch nicht zu größerer Klarheit. Hinzu kommt, dass viele Fragebögen in deutscher Sprache geschrieben sind, die von Menschen mit anderer Muttersprache kaum verstanden werden. Die Unterschiede zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ sind erheblich und seit 1997 kaum geringer geworden (s. Tab. 9).

Die Prozentwerte beziehen sich jeweils auf die Gesamtzahl der erwachsenen Deutschen bzw. Ausländer. In der beruflichen Weiterbildung sind Ausländer besonders unterrepräsentiert. Eine wesentliche Ursache für eine Nichtbeteiligung sind fehlende Sprachkenntnisse: Mit dem Niveau der Deutschkenntnisse steigt die Teilnahme in der beruflichen Weiterbildung.

Das **Sozioökonomische Panel** enthält seit 1984 Daten über die Sprachkenntnisse von Ausländern. Diese Personen werden auch in ihrer Muttersprache befragt. Ein Drittel der über 16-jährigen Ausländer/innen und Aussiedler/innen gibt an, schlecht deutsch zu sprechen, die Hälfte bekennt, schlecht deutsch zu schreiben. Auch die Mehrzahl der mittleren Jahrgänge spricht im Alltag nicht

Tabelle 9: Weiterbildungsquoten von Deutschen und Ausländern im Vergleich

	1997	2003
Weiterbildung insgesamt		
Deutsche	49 %	42 %
Ausländer	28 %	29 %
Allgemeine Weiterbildung		
Deutsche	32 %	26 %
Ausländer	20 %	21 %
Berufliche Weiterbildung		
Deutsche	31 %	27 %
Ausländer	15 %	13 %

(Quelle: BMBF 2006, S. 135)

deutsch. „Die geringe Qualifikation, in vielen Fällen verbunden mit unzureichenden Sprachkenntnissen, ist eine der wichtigsten Ursachen für die Verschlechterung der Arbeitsmarktlage für Ausländer“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004, S. 130). So ist der Anteil der Frühpensionierungen bei einigen Ausländergruppen extrem hoch. Die **allgemeine Weiterbildung der Ausländer** konzentriert sich auf Deutschkurse und Integrationsmaßnahmen. Der Anteil dieser Kurse steigt deutlich. Im Jahr 2003 boten Volkshochschulen 16.000 Kurse für Ausländer an, dies waren 28 Prozent mehr als im Jahr 2000. Der Anteil ausländischer Teilnehmer/innen in SGB-III-geförderten Kursen betrug 2003 knapp 9 Prozent.

Das **Berichtssystem Weiterbildung** differenzierte zwischen „Ausländern“ und „Deutschen mit ausländischem Lebenshintergrund“. Hinsichtlich der Weiterbildung ergaben sich keine Unterschiede: Jeweils 29 Prozent der beiden Gruppen nahmen an Weiterbildung teil, allerdings Ausländer/innen eher an allgemeiner Weiterbildung (21 % : 18 %), Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund eher an beruflicher Weiterbildung (19 % : 13 %) (BMBF 2006, S. 140). Offenbar differieren die Weiterbildungsaktivitäten innerhalb der Gruppe der **Menschen mit Migrationshintergrund** je nach Sozialisation, Sozialstatus, Berufsposition, aber auch rechtlichem Status erheblich (Bellmann 2003, S. 67). Auch sind das Herkunftsland und die Zukunftspläne für die Weiterbildung von Bedeutung. Außerdem werden ethnische Unterschiede geschlechtsspezifisch modifiziert. So nehmen 8,6 Prozent der Frauen aus Osteuropa, aber nur 5,4 Prozent der türkischen Frauen an Weiterbildung teil. Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung unterscheidet folgende Gruppen mit Migrationshintergrund:

- Aussiedler, d. h. deutschstämmige Personen aus Osteuropa,
- Deutsche, die längere Zeit im Ausland gelebt haben,
- Bürger eines EU-Mitgliedlandes,
- Asylbewerber/innen oder Flüchtlinge,
- sonstige Ausländer/innen,
- Deutsche, die nach 1948 zugewandert sind.

Die Unterschiede zwischen diesen Teilgruppen sind beträchtlich: So nehmen 20 Prozent der Erwachsenen mit amerikanischer, japanischer, westeuropäischer Staatsangehörigkeit an beruflicher Weiterbildung teil, aber nur 6 Prozent der Personen mit türkischer, italienischer, griechischer, spanischer Staatsangehörigkeit. Frauke Bilger resümiert, „dass sich mit zunehmender Integration die Beteiligungsquote der Migrationsgruppen an die der Personen ohne Migrationshintergrund anpasst“ (Bilger 2006, S. 7). Menschen mit Migrationshintergrund nehmen nicht nur seltener an Kursen teil, sie nutzen auch die informellen Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung seltener als Personen ohne Migrationshintergrund (39 % : 50 %). Allerdings sollte nicht vergessen werden, dass „Migrationsgruppen“ über andere **Kompetenzen** und Erfahrungen verfügen als die meisten „Deutschen“, z. B. Mehrsprachigkeit, multikulturelle und interreligiöse Erfahrungen, „Weltwissen“, Erfahrungen mit „kulturellen Übergängen“. Die Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen macht auf die ökonomischen Konsequenzen von Qualifikationsdefiziten von Migrant/inn/en aufmerksam:

„Die Folgen der demographischen Entwicklung und die zukünftigen Arbeitsmarktanforderungen werden ohne die Integration von Zuwanderern und ohne verstärkte Qualifikationsanstrengungen für diese Bevölkerungsgruppe nicht zu bewältigen sein. Die mangelhafte Integration bereits hier lebender Migranten und fehlende Integrationsangebote für Neuzuwanderer erzeugen gesellschaftliche Folgekosten durch die Inanspruchnahme staatlicher Sozialleistungen“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen 2004, S. 278).

Zur Reflexion

- **Wie ist vor allem in früheren Studien zur Teilnehmer-/Adressatenforschung das besondere Interesse an der Zielgruppe „Arbeiter“ zu erklären?**
- **Lassen die seit 2000 vom Berichtssystem Weiterbildung dokumentierten rückläufigen Weiterbildungsquoten auf eine Veränderung der Lernmotivation schließen?**

5. Lernmotivation – theoretische Zugänge

5.1 Begriffliche Klärungen

Etymologisch stammt **Motivation** vom lateinischen „*movere*“ = bewegen. **Motive** sind Beweggründe des Handelns, wobei Motivation aus einem Bündel von Motiven besteht. Die Motivation ist eine dauerhafte, stabile Handlungsorientierung, eine Disposition zum Handeln. Helmut Skowronek umschreibt Motivation im „Wörterbuch Erwachsenenpädagogik“ wie folgt:

„Das aktuelle Geschehen, das wir Motivation nennen, ergibt sich aus der Interaktion von Person und Situation: Bestimmte Merkmale einer Situation regen ‚Motive‘ an, verstanden als individuelle, generalisierte Wertungsdispositionen, und setzen, unter geeigneten Bedingungen, eine Folge von Intentionen und Handlungen in Gang“ (Skowronek 2001, S. 231).

Beobachtbare Handlungen sind oft Indikatoren für eine Motivation, aber aus Handlungen kann nicht unbedingt auf Motivation geschlossen werden. So lässt zwar eine Weiterbildungsbeteiligung Rückschlüsse auf die Lernmotivation von Erwachsenen zu. Aber Teilnehmende an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sind nicht ohne weiteres lernmotiviert. Umgekehrt ist es nicht zulässig, Nicht-Teilnehmende eine Lernmotivation abzusprechen. Eine **Bildungsbeteiligungsmotivation** ist also nicht identisch mit einer **Lernmotivation**.

In der Pädagogik und in der Erwachsenenbildung ist die Unterscheidung zwischen intrinsischen und extrinsischen Motiven üblich. Intrinsische Motive sind sachbezogen: Man lernt aus Freude an dem Thema, auch aus Freude am Lernen selbst.

*„Der Gedanke der **intrinsischen Motivation** beruht auf der richtigen Beobachtung, daß viele Betätigungen bereits in sich befriedigend sind und eine Motivierungswirkung haben. Sachbezogene Anreize resultieren vor allem aus Kontrasten, Widersprüchen, Ungewissheiten, Lösungs- und Problemfreude, Abwechslung, Spannung, Zweifel und Sensation etc. ...
Zu den **extrinsischen Motivationsbedingungen** zählen alle die Faktoren, die als Zutat von außen her oder von sachfremden Energiequellen aus wirken. Extrinsische Bedingungsvariablen sind meist an Zweckzusammenhänge gebunden. Wichtige Aspekte sind hier Streben nach Leistung, Geltung, Belohnung und*

Besitz. In diesen Fällen leitet sich der motivierende Effekt nicht aus der Tätigkeit selbst her, sondern aus dem, was durch die Tätigkeit erreicht wird“ (Rosemann 1974, S. 65 f.).

Die Unterscheidung zwischen intrinsisch und extrinsisch ist vor allem heuristischer Art, sie ist pädagogisch anregend. Empirisch lassen sich intrinsische und extrinsische Motive nur in seltenen Fällen eindeutig trennen. Ernst zu nehmen ist auch der systematische Zweifel, ob sich „die Sache“ – pädagogisch betrachtet: der Lerngegenstand – überhaupt von seiner Funktion trennen lässt. Ob ein Lerninhalt uns wichtig und interessant erscheint, hängt von biografischen Erfahrungen ab, die wir damit gemacht haben, aber auch von dem Verwendungsinteresse an diesem Thema und auch von der Wertigkeit, die diesem Inhalt in dem sozialen Umfeld beigemessen wird.

Ein Beispiel: „Gesundheit“ ist ein beliebtes Themengebiet der Erwachsenenbildung. In vielen Volkshochschulen lässt sich ein Drittel aller Kurse diesem Themenbereich zuordnen. „Gesundheit“ ist aber kein fachlicher vorgegebener Lerninhalt, sondern Gesundheit als Lernthema entsteht aus persönlichen und sozialen Zusammenhängen, aus der Sorge um die eigene Zukunft, aus Sorge um Kinder und Angehörige, aus gesellschaftlichen Normen wie „Fitness“ und „Wellness“, aus Erfordernissen des Arbeitsmarktes. Niemand interessiert sich „zweckfrei“ für Gesundheitsthemen nur „um der Sache willen“.

Ein anderes Beispiel: Wer an einem Kommunikationsseminar teilnimmt, interessiert sich für Kommunikation, weil diese zwischenmenschliche Beziehungen, also Nähe und Anerkennung ermöglicht.

Der – inzwischen verstorbene – DDR-Psychologe Hans Löwe, dessen „Klassiker“ „Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters“ im damaligen Westdeutschland wenig beachtet worden ist, nimmt eine andere Unterscheidung vor, nämlich die zwischen **habituellem Motivation** und **Aktualmotivation**:

*„Unter Motivation verstehen wir ein Gefüge von Motiven (Beweggründen) vielfältiger Art, das in einem Interiorisierungsprozess entsteht und das Handeln des Menschen (sein Leistungs- und Sozialverhalten) bedingt. Innerhalb des Motivgefüges unterscheiden wir **habituelle Motivation** (Einstellung) und **Aktualmotivation** (aktuelle Motivierung). Beide bilden eine dialektische Einheit, sie bedingen sich gegenseitig“ (Löwe 1970, S. 45).*

Ob man für diesen Zusammenhang den hochkarätigen Begriff „Dialektik“ verwenden muss, erscheint zweifelhaft. Aber Löwe macht auf einen Unterschied zwischen einem relativ konstanten Lernhabitus als einer biografisch **erworbenen „Subjektdisposition“** und **kontextabhängigen aktuellen Motiven** aufmerksam.

Gelegentlich wird zwischen **manifesten**, d. h. bewusst wahrgenommenen Motiven und **latenten**, d. h. unbewussten **Motiven** unterschieden, wobei die Übergänge jedoch fließend und individuell unterschiedlich sind (vgl. Tietgens/Weinberg 1971, S. 47); Abbildung 3 ist deshalb hypothetisch.

Abbildung 3: Eisbergmodell der Lernmotivation



In der Persönlichkeitspsychologie werden fünf **Grundmotivationen** unterschieden:

1. Extraversion,
2. Verträglichkeit,
3. Gewissenhaftigkeit,
4. Neurotizismus und
5. Offenheit für neue Erfahrungen (Roth 2001, S. 341).

Diese „Offenheit“, die auch als Aufgeschlossenheit und – im Englischen – als „responsiveness“ bezeichnet werden kann, entspricht der von Löwe genannten **habituellen Lernmotivation**. Ohne eine gewisse Habitualmotivation, ohne eine generelle Lernbereitschaft sind aktuelle Lernanreize in der Regel wirkungslos.

Eine solche Aufgeschlossenheit für Neues verbindet der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki mit dem **Bildungsbegriff**: „Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen“ und zugleich: „Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit“ (Klafki 1967, S. 43).

Damit stellt sich die Frage, ob **Lernmotivation** und **Bildungsmotivation** identisch sind. Die salomonische Antwort lautet: „Das kommt darauf an.“ Nämlich auf die **Definition von Lernen** und von **Bildung**. Ohne an dieser Stelle ausführlicher auf den bildungstheoretischen Diskurs einzugehen, erscheinen folgende Thesen konsensfähig:

- **Bildung** ist ein Prozess der Persönlichkeitserweiterung – im Sinne W. v. Humboldts.
- Bildung hat eine ethische Grundlage und ist an verantwortlichem Handeln orientiert.
- Bildung (als regulative Idee) ist nicht ohne Lernprozesse denkbar.
- Bildungsmotivationen sind deshalb nicht nur auf eine Erweiterung von Kompetenzen, sondern auch auf einen Zuwachs an Autonomie ausgerichtet.

Während **Lernen** eher ein alltägliches Faktum ist – niemand kann nicht lernen –; ist **Bildung** ein anthropologisches „Projekt“ und ein kulturelles „Programm“. Elegant und treffend schreibt v. Hentig:

*„**Bildung**‘ ist kein Gegenwort zu Welt, Wirklichkeit, Lebenskampf. Bildung ist nicht Elfenbeinturm, nicht Bücher, nicht Besinnungsaufsatz. Aber es liegt eine Zumutung der Fremdheit in der Bildungsidee. Diese Fremdheit hat Humboldt, Welt‘ genannt ... Das ganz und gar Fremde wird sich der Aneignung entziehen. Das Nahe und Vertraute bedarf ihrer nicht. Das Objekt der Aneignung muß Anlaß zu Staunen, Frage, Forschung, Selbstprüfung geben“ (v. Hentig 1996, S. 164).*

In der Lernpsychologie wird zwischen **Motivation und Interesse** unterschieden. Während der Motivationsbegriff sich eher auf eine Tätigkeit bezieht (jemand ist motiviert zu lernen), ist das Interesse stärker themenbezogen (ich interessiere mich *für* etwas).

In der Vergangenheit wurde häufig zwischen **Allgemeinbildungsmotiven** und **Berufsbildungsmotiven** unterschieden (vgl. Karl 1979, S. 328). Diese Unterscheidung ist sinnvoll im Blick auf – berufliche oder außerberufliche – Verwendungssituationen. Allerdings wird die didaktische Unterscheidung zwischen

„allgemeinen“ und „beruflichen“ Inhalten auch motivationspsychologisch immer schwieriger. Fremdsprachen, Computerkenntnisse, auch Kommunikation und Kooperation sind „polyvalent“, d. h. in unterschiedlichen Verwendungssituationen verwendbar. Völlig zu vernachlässigen ist die Unterscheidung jedoch deshalb nicht, weil berufliche Weiterbildung oft angeordnet oder zumindest „veranlasst“ wird und die Teilnahmemotivation häufig eher gering ist. Eine Allgemeinbildungsmotivation ist zwar nicht ohne weiteres intrinsisch begründet, aber doch in größerem Maße selbstbestimmt.

Der Schweizer Psychologe Jacques Vontobel hat die **Motivverkopplungen** in der Erwachsenenbildung untersucht. Im Normalfall sind mehrere Motive für eine Kursteilnahme wesentlich. Vontobel stellte fest: „Drei Viertel der Befragten nennen rein persönliche Interessen als bestimmend für den Kursbesuch, je ein gutes Viertel Abwechslungsbedürfnisse („man kommt auf andere Gedanken bzw. aus dem Alltag heraus“) und berufliche Motive; jeder fünfte Befragte nennt ferner gesellige Motive („man kommt unter die Leute‘)“ (Vontobel 1972, S. 84).

Hans Tietgens und Johannes Weinberg unterscheiden zwischen **endogenen und exogenen Motivationsfaktoren** einerseits sowie **speziellen Motiven** und **allgemeinen Motiven** andererseits (vgl. Tietgens/Weinberg 1971, S. 48). Sie betonen die **Intentionalität der Lernmotivationen**. Lernmotive sind zielgerichtet. Zugrunde liegt ein Bedürfnis nach Persönlichkeitsentwicklung: „Die Beweggründe des Lernens implizieren zugleich Zielvorstellungen des Lernens, die man als Funktionsinteressen erkennen kann ... Sie lassen sich als Informations-, Kommunikations-, Kompensations- und Emanzipationsbedürfnis bezeichnen“ (ebd., S. 49).

Motivationen bestehen aus einer Koppelung mehrerer Motive. Im Idealfall verstärken sich diese Einzelmotive. Im Normalfall sind diese Motive aber unterschiedlich ausgerichtet, oft auch gegenläufig. Motivationen und entsprechende Willensakte sind häufig das Ergebnis von **Motivkonflikten**. Solche Konflikte entstehen, wenn Annäherungstendenzen und Vermeidungstendenzen miteinander konkurrieren (vgl. Graumann 1969, S. 105). In diesem Fall kommt es zu Ambivalenzen. In der Erwachsenenbildung entsteht eine Ambivalenz, wenn man zwar an dem Thema interessiert ist, sich aber zugleich an eine frühere unbefriedigende Seminarteilnahme erinnert. Auch aus mehreren gegenläufigen Annäherungstendenzen können Konflikte resultieren. So wenn das Interesse an einem Seminar mit dem Interesse an einer Skatgruppe kollidiert. Bei solchen Ambivalenzen ist in der Erwachsenenbildung die Wahrscheinlichkeit eines vorzeitigen Kursabbruchs groß.

Lernmotivation war bisher eine Domäne der Psychologie und – in geringerem Maße – der Erziehungswissenschaften. Seit einigen Jahren machen zunehmend die **Neurowissenschaften** auf sich aufmerksam. Lernmotivation ist eine Funktion unseres Gehirns, und sie ist mit neuronalen Erregungen und der Ausschüttung von Neurotransmittern verbunden. Besondere Bedeutung für Motivation kommt der Freisetzung von Dopamin zu. Das **Dopaminsystem** ist – u. a. – ein Belohnungssystem. Positive Erfahrungen und das Erlernen von Neuem bewirken eine Ausschüttung von Dopamin, die mit Lustgefühlen verbunden ist. Aufgrund dieses neuronalen Belohnungssystems sind Menschen prinzipiell lernmotiviert. Anders formuliert: Lernmotivation ist der Normalzustand, fehlende Motivation die Ausnahme.

„Das Dopaminsystem ist für die Bewertung von Reizen zuständig, die permanent millionenfach auf uns einprasseln. Dieses System verleiht den Dingen und Ereignissen um uns herum ihren Sinn, ihre Bedeutung für uns. Bedeutsam ist, was neu ist, was für uns gut ist und vor allem, was für uns besser ist, als wir zuvor erwartet hatten. Dieses System treibt uns um, motiviert unsere Handlungen und bestimmt, was wir lernen“ (Spitzer 2002, S. 198).

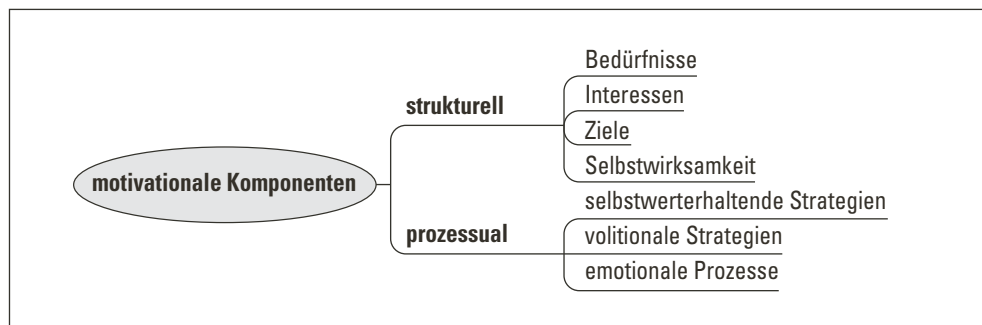
Selbstverständlich entscheidet auch unser Bewusstsein, was für uns wichtig ist – aber nicht unabhängig von neuronalen Prozessen. Gelegentlich kann der Eindruck entstehen, als würden unsere Entscheidungen und Handlungen neurobiologisch gesteuert. Dann aber würde ein **sozialer Determinismus** durch einen **biologischen Determinismus** ersetzt. Wenn dem so wäre, hätte es wenig Sinn, über menschliche Lernmotive überhaupt nachzudenken. Von motiviertem Lernen zu sprechen ist nur sinnvoll, wenn wir davon überzeugt sind, intentional, begründet, bewusst handeln zu können, wenn wir zwischen Handlungsalternativen aus guten Gründen wählen können, wenn wir entscheidungsfähig sind. Eine solche – relative – Autonomie wird von Gerhard Roth bestätigt. Die bewusste Entscheidung ist wenig effektiv, wenn sie nicht von dem Unterbewusstsein unterstützt wird.

„Autonomie ist die Fähigkeit unseres ganzen Wesens, d. h. Bewusstsein, Unbewusstes, das ganze Gehirn und den ganzen Körper zusammengekommen, innergeleitet, aus individueller Erfahrung heraus zu handeln ... Viele Untersuchungen zeigen, dass wir uns am ehesten frei fühlen, wenn unsere bewussten Intentionen in einem hinreichenden Einklang mit unseren unbewussten Antrieben stehen“ (Roth 2001, S. 449).

Wir haben gute Gründe, wenn wir uns für ein Lernthema interessieren. Diese Gründe sind jedoch nicht nur kognitiver Art, sondern sie sind emotional und körperlich verankert. Ähnlich argumentiert der amerikanische Neurologe Antonio Damasio. Er bestreitet, dass sich menschliche Charaktereigenschaften wie Liebe, Mitleid, Ehrlichkeit allein neurobiologisch oder aus einem Überlebenstrieb erklären lassen. Altruistische Handlungen – so Damasio – sind „echt“, wenn sie auf „wahrhaftigen Gefühlen“ basieren. „Dieses Erkenntnis, dass es hinter den erhabensten menschlichen Handlungen biologische Mechanismen gibt, bedeutet nicht, dass man sie vereinfachend auf neurobiologische Grundvorgänge zurückführen kann“ (Damasio 2000, S. 176).

Helmut Friedrich und Heinz Mandl unterscheiden – mit Blick auf selbstgesteuertes Lernen – **strukturelle und prozessuale Komponenten der Motivation** (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4: Strukturelle und prozessuale Komponenten der Motivation



(Quelle: Friedrich/Mandl 1997, S. 242)

Friedrich/Mandl betonen – mit Bezug auf Deci und Ryan – drei „angeborene Bedürfnisse“: das Bedürfnis nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit. „Interessen“ sind thematische „wertbesetzte Person-Umwelt-Bezüge“. „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ sind wichtige Voraussetzungen insbesondere eines selbstgesteuerten Lernens. Solche Kontrollüberzeugungen können – z. B. durch metakognitive Techniken und Reflexionen – gefördert werden.

Volitionale Strategien sind nötig, um ein geplantes Lernprojekt – auch angesichts von Hindernissen – zu realisieren. Hierzu gehört die Beseitigung von Störfaktoren, die Aufrechterhaltung der Motivation, die Bewältigung von Misserfolgen, die Gestaltung einer lernfreundlichen Umgebung, sich nicht durch Zweifel verunsichern lassen ... Volitionale Strategien stärken also den **Willen** zum erfolgreichen Lernen. Mit der Frage des (freien) Willens hat sich auch

Gerhard Roth beschäftigt. Er weist darauf hin, dass die meisten Motivationen ohne Einschaltung eines bewussten Willens entstehen. Ein **Wille** ist jedoch erforderlich, um anstrengende Aufgaben zu lösen. In diesem Sinn spricht man umgangssprachlich von „Willensstärke“:

„Sofern bestimmte Dinge, die wir zu tun beabsichtigen, nicht bereits automatisiert sind, sondern das Überwinden psychischer oder dinglicher Widerstände erfordern, brauchen wir einen solchen Willensakt, denn er muss Energien bündeln und Handlungsalternativen unterdrücken. Dieser Wille entsteht in meinem Bewusstsein und wird deshalb als mein Wille empfunden“ (Roth 2003 b, S. 179).

Dieser Wille ist also ebenso wichtiger Bestandteil der Lernmotivation wie ein inhaltliches Interesse. Falko Rheinberg betont den Unterschied zwischen Motivation und Willensprozessen. Motivation als Beweggrund des Handelns geht der Tätigkeit – zeitlich – voraus. Ein **Wille** ist notwendig zur erfolgreichen Durchführung der Handlung, denn: Häufig „müssen Widerstände überwunden werden, damit das geschieht, was man sich nach einem motivationalen Beurteilungsprozess vorgenommen hat“ (Rheinberg 2004, S. 176).

Vereinfacht formuliert: **Motivation** ist erforderlich, um eine Handlung zu planen, **Wille** ist notwendig, um sie erfolgreich durchzuführen.

Hinzuzufügen ist: Auch während der Handlung und durch das Handeln können neue Motive entstehen und gestärkt werden. Darauf verweist vor allem das „Flow-Erleben“, das Mihaly Csikszentmihalyi (1992) untersucht hat. **Flow-Erleben** ist ein euphorisches Gefühl, das aus der Tätigkeit selber und der Beschäftigung mit einem Thema resultiert. Bei einer solchen Aktivität vergisst man „Zeit und Raum“, es bedarf keiner besonderen Willensanstrengung mehr. Rheinberg fasst folgende Komponenten des Flow-Erlebens zusammen:

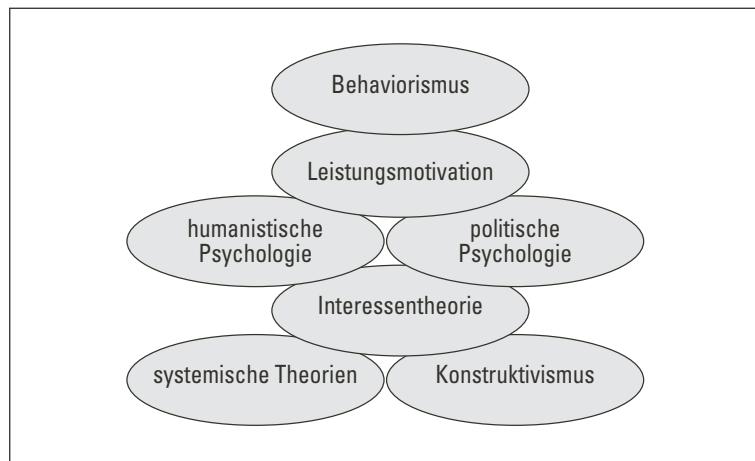
- „Passung zwischen Fähigkeit und Anforderung“,
- man weiß „reflexionsfrei“, was zu tun ist,
- die Konzentration kommt „wie von selbst“,
- die Zeit vergeht, ohne dass man es merkt,
- man „geht in der Tätigkeit auf“ (Rheinberg 2004, S. 155).

Eine Zwischenbilanz kann lauten: **Lernmotive** entstehen aus Person-Umwelt-Beziehungen. **Motive** beinhalten kognitive, emotionale und aktionale Komponenten und sind neurobiologisch verankert.

Die klassische Lern- und Motivationstheorien sind in zahlreichen Veröffentlichungen dargestellt worden (vgl. Graumann 1969; Rosemann 1974; Rheinberg 2004). An dieser Stelle beschränke ich mich deshalb auf einen Überblick aus erwachsenenpädagogischer Sicht. **Lernmotivationstheorien** sind Beobachtungsperspektiven, die ihren „Gegenstand“ herstellen, indem sie ihn definieren. Diese Theorien lassen sich kaum nach der Leitdifferenz wahr/falsch codieren, sondern nach ihrer – erwachsenenpädagogischen – Relevanz und ihrem Anregungsgehalt bewerten.

Die im Folgenden dargestellten Theorieansätze berühren, überlappen und ergänzen sich. Aber sie enthalten auch Menschenbilder, die nicht ohne weiteres kompatibel sind. Die Übersicht in Abbildung 5 lässt sich durch weitere Theorien ergänzen.

Abbildung 5: Lern- und Motivationstheorien im Überblick

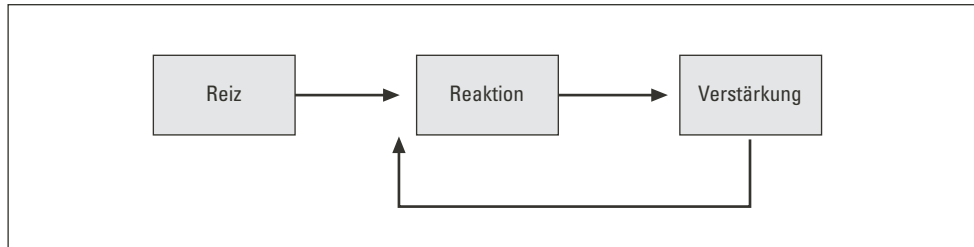


5.2 Behavioristische Zugänge

Behaviorismus ist ein Oberbegriff für eine Vielfalt lernpsychologischer Modelle. Gemeinsam ist diesen Ansätzen die Beschränkung auf beobachtbares, messbares Verhalten („behavior“), wobei neuronale und psychophysische Prozesse des Gehirns vernachlässigt werden. Das Erkenntnisinteresse der meisten Behavioristen ist primär sozialtechnologisch: wie kann menschliches Verhalten gesteuert und konditioniert werden? Die überwiegende Antwort lautet: durch Verstärkungen, vor allem Belohnungen des sozialen Umfeldes.

Lernen ist eine Reaktion (response) auf Reize der Umwelt (stimuli), wobei erwünschte Reaktionen verstärkt und dadurch stabilisiert werden (reinforcement) (vgl. Abb. 6). Das Gehirn mit seinen neuronalen und mentalen Operationen bleibt eine „black box“.

Abbildung 6: Reiz-Reaktions-Modell



Zugrunde liegt die Annahme, dass Menschen im Einklang mit ihrer Umwelt leben möchten und dass ihr Verhalten von der sozialen Umwelt determiniert werden kann. **Verstärkungen**, vor allem Lob und Tadel, gehören zum bevorzugten Instrumentarium pädagogischen Handelns. Lob bekräftigt erwünschtes („erfolgreiches“) Lernen, Tadel kritisiert unerwünschte Verhaltensweisen (Misserfolg).

Doch nicht nur durch Verstärkungen, auch durch Nachahmungen (Imitationslernen, **Lernen am Modell**) wird sozial erwünschtes Verhalten induziert. Lernende gleichen ihr Verhalten an das des „Modells“ an – häufig Eltern und Lehrende – und werden für diese Anpassung belohnt. Dieses Konzept des Beobachtungslernens ist vor allem von Albert Bandura entwickelt worden. Es ist nicht zu bestreiten, dass auch in der Erwachsenenbildung behavioristische Techniken praktiziert werden, dass solche Verstärkungen – auch als **Feed-back** – wirksam sind und dass eine gewisse Fremdsteuerung auch erwünscht ist. Allerdings begünstigt das behavioristische Paradigma vor allem ein Anpassungslernen und eine Abhängigkeit von „Autoritätspersonen“.

5.3 Leistungsmotivation

Theorien der Lern- und Leistungsmotivation betonen den Zusammenhang zwischen individuellen Fähigkeiten und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen. **Lernpsychologen** wie Heinz Heckhausen interpretieren die Vielfalt der Motivationen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Person-Umwelt-Bezüge. **Lernmotive** spiegeln nicht lediglich subjektive Bedürfnisse wider, sondern ergeben sich aus der Relation von Individuum und Gesellschaft, aus der Wechselwirkung von Bedürfnisstrukturen und Leistungsanforderungen. „Die Motivationen bilden den

subjektiven Ausdruck einer aus dem Verhältnis zwischen inneren und äußeren Bedingungen resultierenden Handlungsnotwendigkeit“ (Rosemann 1974, S. 63). Diese Person-Umwelt-Bezüge sind milieuspezifisch differenziert. In verschiedenen gesellschaftlichen Milieus gelten unterschiedliche Leistungserwartungen und Lernanforderungen, auch unterschiedliche Sanktionen.

Diese Motivationstheorie legt eine pädagogische Praxis nahe, die durch **Differenzerlebnisse**, Überraschungen und Abwechslungen die Lernmotivation ständig neu stimuliert. „Gleichförmige Betätigungen rufen leicht Langeweile, Desinteresse und die Tendenz hervor, sich Ersatzbetätigungen zu verschaffen. Der Eindruck der Neuigkeit eines Lehrstoffes entsteht vor allem dann, wenn er so dargeboten wird, dass die Erwartungsmuster des Schülers in einem mäßigen Grade durchbrochen werden“ (Rosemann 1974, S. 65). Heckhausen empfiehlt deshalb eine „**dosierte Diskrepanz**“, d. h. eine motivierende Differenz zwischen dem vorhandenen Kompetenzniveau und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe. Leichte Aufgaben enthalten nur einen geringen „Aufforderungsgehalt“, allzu schwierige Aufgaben überfordern und entmutigen. Den höchsten „Aktivierungswert“ haben Aufgaben mit einer mittleren Lernerfolgswahrscheinlichkeit. In der Erwachsenenbildung scheint – aufgrund einer oft missverstandenen Teilnehmerorientierung – die Gefahr einer Unterforderung der Teilnehmenden größer zu sein als die einer Überforderung.

Motivationspsychologen plädieren für eine Klärung des **Anspruchsniveaus**. Die Anspruchsniveaus der Lehrenden und der Lernenden sind nicht immer deckungsgleich. Aber nur bei einer Passung der Leistungsmaßstäbe sind befriedigende Lehr-Lernprozesse wahrscheinlich. Die Anforderungen der Lehrenden und die Erwartungen der Lernenden können durch metakognitive Übungen, Reflexionen und Befragungen koordiniert werden. Vielen Erwachsenen (auch vielen Studierenden) fällt es schwer, den Schwierigkeitsgrad und Zeitaufwand der Aufgaben und das eigene Leistungsniveau und Lerntempo angemessen zu beurteilen. Solche Fehleinschätzungen verursachen häufig Misserfolge und auch Motivationsverluste. „Personen mit niedrigem Anspruchsniveau zeigen eher Furcht und Abwehrhaltung. Bei ihnen überwiegt das Streben, Mißerfolge zu vermeiden. Man spricht von mißerfolgsmotivierten Menschen. Ihr Leistungsstreben ist durch Tadel, Mißerfolg, Konflikte und Überforderungen stark beeinträchtigt“ (Rosemann 1974, S. 73).

Leistungsmotivation ist zweifellos positiv besetzt. Eine hohe Leistungsmotivation verspricht Erfolgserlebnisse, steigert damit das Selbstwertgefühl und ist

gesellschaftlich anerkannt. Doch die **Schattenseite** ist übersteigertes Leistungsstreben, ungezügelter Ehrgeiz, wie er für den Workaholic-Menschen charakteristisch ist. Ein übermäßiger Leistungssehrgreiz beeinträchtigt möglicherweise Kollegialität, aber auch die Fähigkeit zur Muße, zum Entspannen, zum Genießen. Leistungsmotivation sollte nicht abgekoppelt werden von Zielen und Zwecken der Leistung. Leistung ist kein Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck.

Jean-Paul Sartre beschreibt in dem Roman „Der Ekel“ einen Mann, der von einem entfremdeten Leistungsstreben besessen ist. Der Autodidakt besucht jeden Morgen pünktlich die Bibliothek und eignet sich ein enzyklopädisches Wissen an:

„Plötzlich fallen mir alle Autoren ein, deren Bücher er letzthin gelesen hat: Lambert, Langlois, Larbalétrier, Lastrex, Lavergne. Es überkommt mich wie eine Erleuchtung: Ich habe die Methode des Autodidakten verstanden – er bildet sich in alphabetischer Reihenfolge. Ich sehe ihn an, und es packt mich so etwas wie Bewunderung. Welcher Wille gehört dazu, um auf diese Weise, langsam und verbissen, ein so ungeheures Vorhaben zu verwirklichen! Eines Tages vor sieben Jahren (er sagte mir, er studiere seit sieben Jahren) hat er feierlich diesen Raum betreten. Sein Blick schweifte über die unzähligen Bände in den Regalen, und er muß sich, ähnlich wie Rastignac, gesagt haben: ‚Und jetzt heraus zum Kampfe, menschliches Wissen!‘ Dann hat er das erste Buch ganz rechts ergriffen und hat es auf der ersten Seite aufgeschlagen, erfüllt von Ehrfurcht und Schrecken und einer wilden Entschlossenheit. Er ist jetzt bei L. Auf J folgte K, auf K folgte L. Unvermittelt ist er übergegangen vom Studium der Käfer auf die Quantentheorie, von einem Werk über Temerlan auf eine katholische Schmähschrift gegen den Darwinismus: Es hat ihn nicht einen Augenblick aus der Fassung gebracht. Er hat alles gelesen. Er hat die Hälfte von allem, was man über die Jungferntezeugung weiß, die Hälfte aller Argumente gegen die Vivisektion in seinem Schädel eingelagert. Hinter ihm und vor ihm liegt ein Weltall. Und der Tag ist nicht mehr fern, an dem er das letzte Buch des letzten Regals auf der äußersten Linken schließen und zu sich selbst sagen wird: ‚Und jetzt?‘“ (Sartre 1968, S. 36 f.).

5.4 Humanistische Motivationstheorien

Die **humanistische Pädagogik** betont Autonomie und Mündigkeit. Das Streben nach Weltverständnis und Selbstverwirklichung ist eine anthropologische Grundmotivation. Menschen sind gewillt, ihr Leben und ihre Welt human und vernünftig zu gestalten. Sie haben das Bedürfnis, ihre Potenziale zu realisieren und ihre Kompetenzen zu erweitern. Lernmotivation ist Teil ihres Selbstkon-

zepts. Die pädagogische Frage lautet deshalb weniger: Wie lassen sich Menschen zum Lernen motivieren? Sondern: Wodurch wird die Lernmotivation behindert?

Historisch lässt sich diese Pädagogik in der **neuhumanistischen Bildungstheorie** v. Humboldts verorten.

v. Humboldts „Theorie der Bildung des Menschen“

Wilhelm v. Humboldt hat 1793 eine „Theorie der Bildung des Menschen“ geschrieben, die ein Fragment geblieben ist. Sein Bildungsbegriff ist anthropologisch begründet. Prinzipien dieser „allgemeinen Menschenbildung“ sind

- Humanität (der Idee der Menschlichkeit verpflichtet),
- Individualität (der Entfaltung der individuellen Persönlichkeit dienend) und
- Universalität (für die Menschheit insgesamt gültig).

Bildung ist die Vervollkommnung der menschlichen „Kräfte“ zum Wohl der Menschlichkeit. Dieses Streben ist dem menschlichen Wesen immanent. Bildung schließt Lernen ein, enthält aber einen „Überschuss“, eine Vision. In seiner Theorie der Bildung schreibt v. Humboldt:

„Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nämlich steht der Mensch, der ... nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Wert und Dauer verschaffen will ... Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern ... (Ihm liegt) an seiner inneren Verbesserung und Veredlung oder wenigstens an der Befriedigung der inneren Unruhe, die ihn verzehrt ... Die letzte Aufgabe unseres Daseins: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung ... Wenn man einmal das wahre Streben des menschlichen Geistes aufsucht, (kann) man unmöglich bei etwas Geringerem stehen bleiben ... (Es kommt darauf an), daß vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Inneres zurückstrahle ... Wie er aber nur für die Kraft und ihre Erhöhung arbeitet, so tut er sich auch nur Genüge, wenn er die seinige vollkommen in seinem Werke ausprägt ... Das Verfahren unseres Geistes kann nur durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung seiner selbst ergründet werden“ (v. Humboldt 1793/1964, S. 5 ff.)

Wenige pädagogische Texte sind so durchdacht und ermutigend wie dieses „Bruchstück“. Selbstverständlich ist es „**Bildungsidealismus** pur“. Doch vielleicht hat unsere Gesellschaft wieder ein bisschen (aufgeklärten) Idealismus nötig? (vgl. Knoll/Siebert 1969).

Die bekannteste neuere humanistische Motivationstheorie stammt von Abraham Maslow. Aufgrund seiner medizinischen und therapeutischen Erfahrungen hat er eine **Taxonomie menschlicher Bedürfnisse** entwickelt. Diese Taxonomie (d. h. eine hierarchische Stufung, bei der die unteren Ebenen Voraussetzung für die höheren sind) hat er im Lauf der Zeit modifiziert und ergänzt. Maslows humanistischer Ansatz wird in der folgenden These deutlich:

„Man wird das menschliche Leben nie verstehen können, ohne seine höchsten Ambitionen in Rechnung zu stellen. Wachstum, Selbstverwirklichung, das Streben nach Gesundheit, nach Identität und Autonomie, das Verlangen nach Vortrefflichkeit müssen jetzt ohne Frage als eine verbreitete und vielleicht universelle menschliche Tendenz akzeptiert werden“ (Maslow 1978, S. 11).

Maslow entwickelte eine integrative „holistisch-dynamische Theorie“, die die beiden grundlegenden Bestrebungen des Menschen – das Streben nach **Homöostase und Veränderung** – miteinander verbindet. „Im Organismus (gibt es) gleichzeitige Tendenzen zur Unbeweglichkeit, Faulheit und dem Minimum an Anstrengung *und* auch Bedürfnisse nach Aktivität, Stimulierung und Erregung“ (ebd. S. 75). Der Mensch strebt nach Selbstverwirklichung: „Was ein Mensch sein kann, muß er sein“ (ebd. S. 88). Ausdruck der Selbstverwirklichung ist das „kognitive Bedürfnis, Wissen zu erwerben und das Universum in ein System zu bringen“ (ebd. S. 91). Die Befriedigung dieser Bedürfnisse fördert – so der Mediziner Maslow – eine „psychologische Gesundheit“. Der Mensch wird krank, wenn seine „höheren“ Bedürfnisse dauerhaft nicht befriedigt werden. In einer materialistischen, dem Primat der Ökonomie gehorchenden Gesellschaft wird die Befriedigung solcher Selbstverwirklichungsbedürfnisse zunehmend schwieriger.

Bildung – so lässt sich Maslow pädagogisch interpretieren – ermöglicht es dem Menschen, seine Existenz aktiv zu gestalten. Eine solche Bildung schließt Handlungskompetenz, Wertbewusstsein und schöpferische Tätigkeit ein. Menschliche Entwicklung wird als das Streben nach Befriedigung der „höheren“ Bedürfnisse verstanden. Dieses Streben ist nicht nur gesundheitsförderlich, sondern ist auch mit einem „Glücksgefühl“ verbunden. Der Mensch erreicht so einen Bewusstseinszustand transpersonaler Wertorientierung, also eine Überwindung von Egozentrik und Egoismus. Bekannt geworden ist Maslows Theorie als „Bedürfnispyramide“ (vgl. Abb. 7).

Abbildung 7: Bedürfnispyramide nach Maslow



(eigene Darstellung)

In späteren Veröffentlichungen beschreibt er ein weiteres, nämlich **ästhetisches Bedürfnis**, das allerdings – so Maslow – nur bei einer Minderheit manifest wird. Diese Menschen werden „durch Hässlichkeit krank und werden von schöner Umgebung geheilt; sie haben ein aktives *Verlangen*, und dies kann nur von Schönheit befriedigt werden“ (ebd. S. 95).

Dieses Stufenmodell hat eine orientierende, heuristische Funktion. Maslow behauptet nicht, dass unbedingt die „niederen“ Bedürfnisse befriedigt sein müssen, bevor man sich für „die Welt“ interessiert. Auch lassen sich die Ebenen nicht so eindeutig trennen, wie es Abbildung 7 suggeriert. Dennoch ist dieses Modell pädagogisch anregend. Es macht darauf aufmerksam, dass Lernmotive nicht losgelöst von Lebensverhältnissen und materiellen Faktoren entstehen, dass Lernmotive in Armutsverhältnissen oder für Menschen in Einsamkeit anders gerichtet sind als in „gesicherten“ Lebenslagen.

Maslows Konzept ähnelt der Theorie von Erich Fromm. Fromm war Psychoanalytiker, verknüpfte aber die Psychoanalyse mit einer kritischen Gesellschaftstheorie und fühlte sich der Tradition **humanistischer Philosophie** verpflichtet: Er geht davon aus, dass der „Gesellschafts-Charakter“ und die vorherrschenden individuellen „Charakterstrukturen“ sich in einem Verhältnis der Interdependenz befinden. Eine kapitalistische Gesellschaft der Profitorientierung und Ausbeutung ist Folge und Ursache einer „Existenzweise des Habens“. Die **sozioökonomischen Strukturen** beeinflussen die dominierenden Werte und Lebensstile.

„Die Religion des Industriezeitalters stützt sich auf einen neuen Gesellschafts-Charakter, dessen Kern aus folgenden Elementen besteht: Angst vor mächtiger männlicher Autorität und Unterwerfung unter diese, Heranzüchtung von Schuldgefühlen bei Ungehorsam, Auflösung der Bande menschlicher Solidarität durch die Vorherrschaft des Eigennutzes und des gegenseitigen Antagonismus“ (Fromm 1980, S. 141).

Diese Gesellschaftsstruktur sozialisiert die Menschen so, dass sie „tun wollen, was sie tun sollen“. Doch neben dieser entfremdeten **„Existenzweise des Habens“** haben Menschen ein Bedürfnis nach „Sein“. „Wir Menschen haben ein angeborenes, tiefverwurzeltes Verlangen zu sein: unseren Fähigkeiten Ausdruck zu geben, tätig zu sein, auf andere bezogen zu sein, dem Kerker der Selbstsucht zu entfliehen“ (ebd. S. 100). Dieses existenzielle Bedürfnis lässt sich zwar durch eine Haben-Orientierung zurückdrängen, aber nicht gänzlich unterdrücken. **Sein heißt Tätigsein**. Durch nicht entfremdete, gesellschaftlich nützliche Aktivität erleben wir uns als selbstverantwortliche Subjekte. Eine Existenz des Habens ist dagegen fremdgesteuert.

Wie v. Humboldt geht Fromm davon aus, dass der Mensch über Kräfte verfügt, die zur Entfaltung drängen. Einen solchen vernünftigen „Gebrauch“ unserer Kräfte bezeichnet Fromm als **„produktives Tätigsein“**. Durch diese Aktivität entwickelt und formt der Mensch seine Individualität, zu der aber – im Unterschied zur Egozentrik – ein „lebendiges Aufeinander-Bezogensein“ gehört. Die Existenzweise des Seins beinhaltet demnach

- Vernunft (Kognition, Kritik, Wissen),
- Aktivität (gemeinsames sinnvolles Tätigsein) und
- Gefühl (Emotion).

In der Existenz des Habens „fühlen“ sich Menschen – trotz allen Hedonismus – unglücklich. Die Hoffnung, dass wir mehr sind, wenn wir mehr haben, erfüllt sich letztlich nicht. „Wir sind eine Gesellschaft notorisch unglücklicher Menschen: einsam, von Ängsten gequält, deprimiert, destruktiv, abhängig – jene Menschen, die froh sind, wenn es ihnen gelingt, jene Zeit ‚totzuschlagen‘, die sie ständig einzusparen versuchen“ (ebd. S. 17). Rolf Arnold hat auf den zentralen Stellenwert der **Emotionalität** in Fromms Theorie aufmerksam gemacht. Zur „gesunden“ seelischen Entwicklung gehört der lebendige Kontakt mit dem eigenen „inneren Kind“ (Arnold 2002, S. 18), auch die Auseinandersetzung mit den eigenen, biografisch verwurzelten Bedürfnissen und Motiven. „Individuation“ ist deshalb für Fromm ein lebenslanger Lernprozess, zu dem Autono-

mie, Authentizität und „Bezogenheit“ gehören. Fromm hat in seinem Buch „Haben oder Sein“ auch die Umrisse eines humanistischen Lernbegriffs skizziert. **Lernen – im Modus des Habens** – ist Anhäufung von Wissen. **Lernen – im Modus des Seins** – ist selbstgesteuert, nachhaltig, reflexiv. „Statt nur passiv Worte und Gedanken zu empfangen, hören sie (die Lernenden) zu und hören nicht bloß, sie empfangen und antworten auf aktive und produktive Weise. Was sie hören, regt ihre eigenen Denkprozesse an, neue Fragen, neue Ideen, neue Perspektiven tauchen dabei auf“ (Fromm 1980, S. 39). Diese Überlegungen sind pädagogisch nicht neu. Dennoch ist Fromms Versuch, Lernmotivation anthropologisch und gesellschaftlich zu begründen, überzeugend. Seine Vision eines „neuen Menschen“, der sich auszeichnet durch „die Bereitschaft, alle Formen des Habens aufzugeben, um ganz zu *sein*“ (ebd. S. 163), klingt pathetisch. Aber Fromm ist davon überzeugt: Menschen streben nach „Sicherheit, Identitätserleben und Selbstvertrauen, basierend auf dem Glauben an das, was man ist, und auf dem Bedürfnis nach Bezogenheit, auf Interesse, Liebe und Solidarität mit der Umwelt“ (ebd. S. 163).

Humanistische Konzepte verknüpfen die Lernmotivation mit dem Bedürfnis nach kluger Lebensführung, nach verantwortlichem Handeln, nach psychophysischer Gesundheit und auch: nach Glück. Die „DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung“ hat – meines Wissens erstmals in der erwachsenenpädagogischen Literatur – die Frage nach einem Zusammenhang von **Lernen und Glück** – thematisiert. Ekkehard Nuisl schreibt einleitend:

„Glück ist egoistisch, man hat es nur, wenn die Wünsche erfüllt sind, die man für sich selbst als am wesentlichsten erachtet. Zum Beispiel der Wunsch, ein Problem zu lösen, das einen beschäftigt. Es ist aber ein legitimer Egoismus, auf dem viel aufbaut – philosophische Systeme, Gesellschaftskonzepte, Lerntheorien ... Gelingendes Lernen kann glücklich machen. Es ist gewiss nicht der einzige Weg zum Glück, und er kann mühsam sein. Gerade darin kann die spezifische Qualität dieses Glücksgefühls liegen“ (Nuisl 2006, S. 3).

5.5 Politische Psychologie

Menschen sind nicht nur Arbeitnehmer/innen und Eltern, sondern auch Bürger/innen. In der politischen Geschichte Europas war es jedoch keineswegs immer erwünscht, dass das „Volk“ politische Verantwortung übernimmt. Die institutionalisierte Erwachsenenbildung war seit jeher bemüht, die Motivation zum politischen Lernen und zum politischen Engagement zu stärken. Die Be-

sorgnis über das politische Desinteresse und die geringe **politische Lernmotivation** sind fester Bestandteil des Selbstverständnisses der neuzeitlichen Erwachsenenbildung. Vor allem äußerten sich viele Sozialwissenschaftler besorgt über die **politische Apathie der Arbeiterschaft**, die doch einen besonderen Grund hatte, ihre sozioökonomische Lage zu verbessern. Vor dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftstheorie wurden auch motivationspsychologische Fragen einer politischen Erwachsenenbildung diskutiert. Vor allem Marianne Gronemeyers Studie über „Motivation und politisches Handeln“ (1976) belebte den erwachsenenpädagogischen Diskurs.

Gronemeyer erörtert, ob und wie sich politisches Desinteresse und soziale Ohnmachtsgefühle „beheben“ lassen, wie eine **emanzipierte Lern- und Veränderungsbereitschaft** gestärkt werden kann, wie Lernen mit politischem Handeln verknüpft werden kann. „Wie soll Befreiungspraxis gelernt werden, wenn das Bedürfnis nach Befreiung mit Eigenheim, Zweitwagen und Gruppendynamik erfüllt wird?“ heißt es im Klappentext. Gronemeyer konstatiert ein weit verbreitetes Gefühl politischer Ohnmacht. Dieser Defätismus beeinträchtigt soziale Fantasie, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und eine politische Lernmotivation. Je mehr die Verängstigung abgebaut werden kann, desto mehr wächst – so wird erhofft – die Lern- und Handlungsbereitschaft.

Die Apathie ist oft mit einer Konfliktangst verknüpft. **Politische Lernbereitschaft** schließt deshalb eine wachsende **Konfliktbereitschaft** ein. Eine Lernmotivation kann durch biografische Erinnerungsarbeit gestärkt werden. Gegenüber einer vorherrschenden defizitären Lerngeschichte sollten befreiende Erfolgserlebnisse aufgewertet werden. Welche Kompetenzerfahrungen wurden gemacht? Welche Veränderungen wurden als Identitätserweiterungen erlebt? Gronemeyer beschreibt eine Entwicklung von einer **Mangelmotivation** (Schulversagen, berufliche Misserfolge) über eine Stärkung der Neugier hin zu **sozialen Kompetenzmotivationen** der Gruppensolidarität und des Engagements für weltweite soziale Gerechtigkeit. Es geht also nicht nur um die Verbesserung der eigenen sozioökonomischen Lage, sondern um eine Demokratisierung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

„Unter welchen Lernbedingungen kann der einzelne ermutigt werden, soziale Ungerechtigkeit und Chancenungleichheit wahrzunehmen, zu durchschauen – entgegen der Alltagserfahrung, die solche Einsichten angstvoll vermeiden lehrt – und das Recht auf gleiche Partizipation an den materiellen und immateriellen gesellschaftlichen Ressourcen politisch folgenreich einzuklagen?“ (Gronemeyer 1976, S. 25).

Gronemeyer unterscheidet „**falsche**“ von „**wahren**“ **Bedürfnissen**, wobei sie sich der Problematik dieser Unterscheidung durchaus bewusst ist. Sie fragt nach „subversiven Gegenbedürfnissen“, nach hygienischen Potenzialen für „soziale Phantasie“. Zufriedenheit – so die Autorin – macht Veränderungsbereitschaft zunichte. **Mangelerfahrungen** und **Kompetenzerfahrungen** müssen sich ergänzen: „Der Entpolitisierung durch Integration ist nur beizukommen durch die Vermittlung von Mangelerfahrungen, durch welche die Zufriedenheit stiftende Gleichgewichtslage aus der Balance gebracht wird ... Die handlungslähmende Ohnmacht ist nur durch – wenigstens partielle – Kompetenzerfahrungen zu überwinden“ (ebd. S. 39). Solche **Kompetenzerfahrungen** sind Erfolgserlebnisse, die die politische Lern- und Handlungsmotivation stärken. Ohnmachtserfahrungen werden Schritt für Schritt in Ermutigungen umgewandelt. Die Erfahrung eigener Kompetenz ist emotional befriedigend und mobilisiert weitere Lernenergien. „Terrain für Autonomie und Selbstbestimmung lässt sich nur durch eigene gelungene Lebenspraxis dazugewinnen. Eintreten für unterprivilegierte Gruppen kann also nicht Stellvertretung auf Dauer meinen, sondern Kooperation“ (ebd. S. 169). Gronemeyer versucht eine normative, appellative Postulatspädagogik zu vermeiden. Ihr Konzept ist Erfahrungslernen: Die Ermöglichung neuer, alternativer Erfahrungen setzt progressive Motivationen und Lernenergien frei.

Auch die Lern- und Motivationstheorie Holzkamps lässt sich der politischen, genauer gesagt: „**kritischen Psychologie**“ zuordnen. Holzkamp koppelt den Motivationsbegriff an den der Begründung. Er spricht von einer „**emotional-motivationalen Begründungsstruktur**“. „Lernsubjekte“ haben „Gründe“ zu lernen. Diese Gründe entstehen aus „Handlungsproblematiken“, also aus subjektiv empfundenen Problemen, Hindernissen, Aufgaben, auch: Zukunftsängsten. Diese Handlungsprobleme sind mit Lebensinteressen verknüpft: Das Subjekt hat ein Interesse daran, diese Handlungsprobleme lernend zu bewältigen. Diese Handlungsproblematik wird in eine „Lernproblematik“ transformiert. Erweitern Menschen somit aus guten Gründen ihre Handlungskompetenz, so spricht Holzkamp von „**expansivem Lernen**“ und von expansiven Lernbegründungen. Ein Lernen, das lediglich auf äußere Lernanforderungen reagiert, nennt er „**defensives Lernen**“. Holzkamp unterscheidet einen „Begründungsdiskurs“ des expansiven Lernens von einem „Bedingtheitsdiskurs“ des defensiven Lernens. In einem Interview mit Arnold erläutert er: „Defensives Lernen (ist) nicht auf das Eindringen in den Lerngegenstand, ein tieferes Verständnis der Lerninhalte etc. gerichtet, sondern lediglich darauf, die Lehrenden zur Abwendung von Sanktionen ‚zufriedenzustellen‘“ (Holzkamp 2004, S. 32). So wird auch Holzkamps Kritik an einem „**Lehr-Lernkurzschluss**“ verständlich, also die Unter-

stellung, dass Lehrende den Lernprozess planen, steuern und kontrollieren können. Wenn Erwachsene das lernen, wofür sie gute Gründe haben, dann bleiben die Lehrinhalte Angebote, die von den Lernenden akzeptiert werden können oder auch nicht. Allerdings – so Holzkamp – lässt sich über die Lernbegründungen in einem Seminar und mit den Lehrenden diskutieren. Er plädiert für ein „**partizipatives Lernen**“, bei dem die „wissensuchenden Fragen“ der Lernenden und nicht die Vermittlungsinteressen der Lehrenden im Mittelpunkt stehen (ebd. S. 34).

Holzkamps Position ist „kritisch“: Er macht darauf aufmerksam, „dass ‚Lernen‘ auf den unterschiedlichsten Ebenen mit der Ausübung gesellschaftlicher Macht verflochten ist“, so dass expansives, selbstständiges Lernen in unserem Bildungssystem immer noch und immer wieder behindert“ wird (ebd. S. 38). Mit dem Konzept einer „**emotional-motivationalen Begründungsstruktur**“ versucht Holzkamp den rationalen Anspruch der Aufklärung mit neueren Erkenntnissen der Emotionsforschung zu „versöhnen“. Dieser Versuch wird von Ingeborg Schüßler einleuchtend rekonstruiert und zugleich problematisiert. Sie betont, dass es die Gefühle (der Angst, des Ungenügens) sind, die die Wahrnehmung von Handlungsproblemen steuern und die die Gründe für expansives Lernen liefern. „Was letztlich wie gelernt wird, hängt somit stark von den in der Interaktion aktualisierten Emotionsmustern der Beteiligten ab“ (Schüßler 2004, S. 111).

5.6 Interessentheorie

Motivation ist eine Handlungsbereitschaft, eine Disposition des Subjekts: Ich bin motiviert zu handeln. **Interesse** ist dagegen auf einen Gegenstand oder eine Person gerichtet: Ich interessiere mich für etwas oder für jemanden. Interesse heißt wörtlich: dabei sein. Interesse verweist also auf das „In-der-Welt-sein“ des Menschen. Da zur Pädagogik die Auseinandersetzung mit Themen und Lerninhalten gehört, ist Interesse vor allem ein pädagogischer Begriff. Die pädagogische Interessenforschung untersucht mit Hilfe von Querschnitt- und Längsschnittbefragungen die Entwicklung von Interessen während der Schulzeit und im Lauf des Lebens. Interesse ist die Beziehung zwischen der Person und dem Lerngegenstand. **Merkmale des Interesses** sind

- kognitive Komplexität des Wissens,
 - emotionalpositives Erleben des Gegenstands,
 - selbstintentionaler Handlungsbezug
- (Prenzel/Schiefele 2001, S. 926).

Der Lerngegenstand ist nicht „objektiv“ vorhanden, z. B. als „Stoff“ eines Unterrichtsfachs. Der Lerngegenstand – z. B. das Thema „Gesundheit“ – wird durch das Subjekt konstruiert. Fachwissen wird aufgrund der individuellen Erfahrungen, des Selbstkonzepts und der Verwendungssituation „rekonstruiert“. Dieses Fachwissen ist nicht „an sich“, sondern vor allem als Grundlage für Handlungskompetenzen „interessant“.

Die Interessenforschung betont – stärker als die Motivationsforschung – die **Wechselwirkung von Ich und Welt**. „Nach Auffassung der Interessentheorie bilden Person und Umwelt eine bipolare Einheit. Keine dieser beiden Kategorien kann für sich alleine angemessen untersucht und theoretisch abgebildet werden“ (Krapp 2004, S. 276). Der Lerninhalt hat eine Valenz, einen motivierenden „Aufforderungscharakter“. Menschen sind motiviert zu lernen, wenn sie sich thematisch angesprochen fühlen. „So hat Schiefele in einer Reihe von Untersuchungen gezeigt, dass Studierende bei interessiertem Lernen mit Texten mehr an kognitiver Aktivität aufbringen“ (Prenzlau/Schiefele 2001, S. 927). Interessen sind Grundlagen für eine stabile Lernmotivation. Dauerhafte Lerninteressen entstehen im Lebenslauf, sie bilden den Kern unserer Identität: Wir „identifizieren“ uns mit unseren „generativen Themen“ – z. B. Religion, Ökologie, Politik, Kunst. Interessen sind also biografisch verankert, aber zugleich in gesellschaftliche Kontexte eingebunden. Zugleich entstehen Interessen – meist – durch Interaktion. Wir interessieren uns für die Themen, die uns von Bezugspersonen „nahe gebracht“ werden.

Für die Erwachsenenbildung stellt sich die Frage nach der Konstanz oder der Variabilität der Lerninteressen. Wurzeln alle unsere identitätsrelevanten Interessen im Kindheits- und Jugendalter oder entdecken oder besser gesagt erfinden Erwachsene im höheren Alter noch völlig neue Interessen?

Altersvariabilität von Lerninteressen

Wir sind dieser Frage nach der Altersvariabilität von Lerninteressen durch „Interviews mit Seniorstudierenden“ nachgegangen. Überraschend viele Senior/inn/en haben sich nach der Berufsphase neue Themenbereiche erschlossen:

- Ein promovierter Jurist beschäftigt sich erstmals systematisch mit soziologischen Theorien der Gesellschaft.
- Ein Bauingenieur studiert mit Begeisterung die Philosophie Spinozas.
- Ein Chirurg interessiert sich intensiv für Anthropologie.

Es ist sogar der Normalfall, dass ältere Erwachsene sich im Seniorenstudium neuen Themen – meist ohne ein berufliches Verwendungsinteresse – zuwenden. Gleichzeitig

haben diese Themen vielfach einen biografischen Hintergrund, sei es, dass man sich einen langgehegten Wunsch erfüllt, sei es, dass der neue Lerninhalt „biografisch synthetisiert“ wird. So erzählt der oben erwähnte Chirurg: „40 Jahre Umgang mit Menschen – dabei hat mich schmerzlich berührt, daß ich nicht hinter ihre Fassaden blicken konnte“ – und er hofft nun, mehr über das Wesen des Menschlichen zu erfahren. (vgl. Seidel/Siebert 1990).

Neue Lerninteressen im Erwachsenenalter sind meist biografisch anschlussfähig oder sie werden durch „kritische Lebensereignisse“ und/oder Sozialkontakte angeregt.

5.7 Systemische Konzepte

Viele lern- und motivationstheoretische Konzepte isolieren und messen einzelne Variablen. Ganzheitliche Modelle versuchen dagegen, gesellschaftliche und individuelle Faktoren in ihrer Wechselwirkung zu berücksichtigen.

Die **Feldtheorie** von Kurt Lewin ist ein solches systemisches Konzept. Lernmotivation entsteht in komplexen, dynamischen „Feldern“: Der Mensch reagiert nicht nur auf externe Reize, er interessiert sich auch selbstbewusst und intentional für seine Umwelt. Lernmotivation ist kein mechanistischer Vorgang, Lernmotive können nur zu einem geringen Teil deterministisch erklärt werden.

Die **Umwelt** ist nicht die äußere, außersubjektive Umgebung, sondern der Mensch ist Bestandteil seiner Umwelt. Umwelt ist die Welt, die der Mensch erlebt und herstellt. Lernmotivationen werden in einem Prozess der Emergenz erzeugt. Motivationen sind kontextgebundene Konstruktionsleistungen. Lewin interpretiert das psychodynamische „Feld“ als ein „Spannungssystem“ aus selbstbestimmten Zielsetzungen, aus psychophysischen Energien und Anspruchsniveaus sowie aus Aufgaben und Anforderungen. Diese Faktoren beeinflussen sich gegenseitig. Motivation besteht aus Wechselwirkungen und zirkulären Kausalnetzen.

Lernmotivation ist kein Zustand, sondern ein Prozess. In diesem Spannungsfeld konkurrieren unterschiedliche, auch gegensätzliche Motive miteinander. Normalfall sind nicht eindeutige Motivlagen, sondern **Motivationskonflikte**. Auch die Weiterbildungsbeteiligung ist selten das Ergebnis eines einzigen Lernmotivs, sondern vorausgegangen ist ein Abwägen, oft ein Kompromiss (z. B.: „Teilnahme ja, aber nicht am Wochenende“), ein Vergleich aversiver (d. h.

abwehrender) und attraktiver (d. h. anziehender) Faktoren. Nimmt jemand trotz gravierender aversiver Argumente an einem Kurs teil, so ist die Wahrscheinlichkeit eines „Drop out“, d. h. eines vorzeitigen Kursabbruchs, groß. Lewin hat auch auf „Ersatzhandlungen“ aufmerksam gemacht. So kann die Teilnahme an einem Ökologieseminar eine Ersatzhandlung für ein – aufwändiges und konfliktreiches – ökopolitisches Engagement sein.

Menschen versuchen – so Lewin – in einem **Motivationsfeld ein Gleichgewicht** zwischen unterschiedlichen Interessen, Erwartungen und Anforderungen herzustellen, ohne dass der Spannungszustand völlig aufgehoben wird. In einem solchen „psychologischen Kraftfeld“ sind sowohl dauerhafte Dispositionen und Handlungszwänge von Bedeutung als auch kurzfristige, situative Faktoren, z. B. Beziehungskrisen, Arbeitsplatzverlust u. Ä. Die menschlichen Wünsche und Ziele bezeichnet Lewin als „**Lokomotionen**“, die – wörtlich übersetzt – für Bewegung in einem Lebensraum sorgen. Lernmotivation hängt mit dem Anspruchsniveau zusammen. Das **Anspruchsniveau** wiederum beeinflusst die Zielsetzung des Lernens, die Zielspannungslage, aber auch die Evaluation einer Lernaktivität. Was die einen als Misserfolg wahrnehmen, ist für andere bereits ein Erfolg.

Tietgens und Weinberg haben bereits 1971 auf das feldtheoretische Konzept aufmerksam gemacht. Bezugnehmend auf Lewin und Winnefeld analysieren sie das „andragogische Feld“ als eine Konstellation von „Kräften“, die aus psychischen und sozialen Faktoren bestehen. Der individuelle „Antriebshaushalt“ – also die Voraussetzung für eine Lernmotivation – wird durch die berufliche und soziale Umwelt „vermittelt“. **Lernmotivation** ist fast immer eine Mischung aus selbstreferenziellen und fremdreferenziellen Faktoren. Erwachsene werden von externen Erwartungen geprägt, aber Lerninteressen weisen häufig über vorgegebene Rollen und Anforderungen hinaus. Tietgens/Weinberg gehen davon aus, „dass der Mensch nicht festgelegt, sondern weltoffen ist, dass er das Lebewesen ist, das sich zu sich selbst verhalten kann“ (ebd., S. 11) – im heutigen Sprachgebrauch: das zur Selbstreflexion fähig ist.

Lernfähigkeit und Lernbereitschaft sind Potenziale, die aktiviert und stimuliert werden können und müssen. Tietgens/Weinberg verknüpfen systemische Zugänge mit konstruktivistischen Überlegungen: Unsere Wirklichkeitskonstruktionen vermitteln zwischen Ich und Welt. Unser „Erleben der Welt ist geprägt durch die Bilder von dieser Welt“ (ebd. S. 10). Diese Bilder aber sind gesellschaftlich gerahmt. Metaphorisch gesprochen: Unser soziales Milieu stellt uns

die Farben für unsere Weltbilder zur Verfügung. Diese „Bilder“ sind aber zugleich Lerninhalte in der Erwachsenenbildung. Die „inneren Bilder“ (vgl. Hüther 2005) sind Deutungsmuster, die unser Leben und Erleben formen.

Leben und Lernen im Modus der Auslegung

1971, also lange vor der Konstruktivismusdiskussion stellten Tietgens und Weinberg fest, dass wir der Welt und den Menschen „nicht unmittelbar, sondern im **Modus der Auslegung** begegnen“ (ebd. S. 15). Das bedeutet aber auch, dass „das Ertragen der Mehrdeutigkeit und der momentanen Unsicherheit“ gelernt werden muss. Denn „der Hang zur Selbstbestätigung ist eine sich besonders nachhaltig auswirkende Bildungsbarriere“ (ebd. S. 13). Die beiden Autoren interpretieren die Feldtheorie – in Anlehnung an Winnefeld – auch mikrodidaktisch: Das pädagogische Feld einer Lehr-Lernsituation ist ein „Spannungsfeld“. Ähnlich wie bei einem Mobilé wird das Fließgleichgewicht gestört, wenn ein Element verändert wird. Ein pädagogisches Feld sollte systemisch-zirkulär und nicht linear-kausalanalytisch betrachtet werden. Ein Seminar der Erwachsenenbildung ist labil und störanfällig, es erfordert Sensibilität und reversible Interventionen. „Gebrauchsanweisungen“ sind in einem solchen komplexen Feld unbrauchbar. „Der Wunsch nach Rezepten ist illusionär, weil es die immer gleichen Situationen nicht gibt“ (ebd. S. 19).

Wodurch unterscheidet sich nun der **systemische Konstruktivismus** von der **Feldtheorie** Lewin'scher Prägung? Der Konstruktivismus insistiert darauf, dass das „Feld“ nicht so analysiert werden kann, wie es ist, sondern dass eine pädagogische Situation beobachtungsabhängig ist, dass Lehrende, Lernende, Eltern und Hausmeister Unterschiedliches wahrnehmen. Wer in der hinteren Reihe eines Hörsaales sitzt, nimmt anderes zur Kenntnis als derjenige, der vorne steht.

„Wer sich eingesteht, dass ein System über so viele Wahrheiten und Systembeschreibungen verfügt wie Köpfe, in denen diese entstehen, mag erkennen, dass letztlich jede pädagogische Interaktion zu spannenden, hilfreichen oder auch hinderlichen Veränderungen führen kann ... Es finden sich immer noch andere Systembeschreibungen, die nicht nur als Erklärung für bestimmtes Systemverhalten dienen können, sondern auch weitere Möglichkeiten des Handelns und der Veränderung beinhalten“ (Lindemann 2003, S. 150).

Was zum Lernen motiviert, muss ständig neu „geklärt“ werden – durch Reflexion und Vergewisserung der eigenen Lebensgeschichte, aber auch durch Kommunikation und Ausprobieren. Lernmotive werden aber auch emotional gefühlt, gespürt, empfunden. Ohne die Freisetzung des Neurotransmitters Dopamin entsteht keine Lernmotivation.

5.8 Ein konstruktivistisches Motivationskonzept

Ob Erwachsene motiviert sind, sich lernend mit sich selbst und ihrer Welt zu beschäftigen, ist eine Frage der **Wirklichkeitskonstruktion**. Konstruiert werden erstens der Lernanlass und die damit verbundene Lernaufgabe, zweitens das Selbstkonzept als Lernender („was kann ich, was traue ich mir zu?“) und drittens das Lernangebot (welche Lerngelegenheiten und Lernmöglichkeiten existieren?)

Ein konstruktivistisches Motivationskonzept kann an Hans Thomaes **Theorie der kognitiven Repräsentanz** anknüpfen. „Der kognitiven Theorie des Verhaltens gemäß bestimmt nicht die ‚objektive Situation‘, sondern deren subjektive Wahrnehmung, Interpretation oder ‚kognitive Repräsentanz‘ unser Verhalten“ (Lehr/Thomae 2000, S. 140). Kognitive Repräsentanzen sind Konstrukte, die aus der Wechselwirkung von äußeren Situationen und Lebenserfahrungen resultieren. Situationen werden nicht „wahrheitsgemäß“ wahrgenommen, sondern **Situationen sind stets Deutungen**. Verschiedene Personen nehmen dieselbe Situation unterschiedlich wahr. Die Situationsdeutungen haben einen Vergangenheits-, einen Gegenwarts- und einen Zukunftsaspekt: Die Situation weckt Erinnerungen an frühere ähnliche Ereignisse, und sie ist mit Zukunftshoffnungen und -ängsten verknüpft. „Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft beeinflussen das Erleben der Situation, bestimmen damit deren ‚kognitive Repräsentanz‘ und die Formen der Auseinandersetzung, die Reaktionsweisen oder auch ‚coping-Stile‘“ (ebd., S. 141). Ob ein Ereignis als mögliches Lernprojekt interpretiert wird, hängt von mehreren **Bedingungsfaktoren** ab:

- **Relevanz und Dauer:** Ist das Thema für die Person relevant und beeinflusst es das Leben längerfristig?
- **Interessantheit und Lerngehalt:** Ist es kognitiv interessant, emotional befriedigend (u. U. auch „zumutbar“) und lernhaltig, d. h. enthält es „Wissenswertes“ und „Lernbares“?
- **Beeinflussbarkeit:** Erweitert eine Lernaktivität die Handlungsmöglichkeiten und Problemlösungen?
- **Bildungswert:** Ist das Thema identitätsrelevant, kann es libidinös „besetzt“ werden, ist es emotional befriedigend?
- **soziale Anerkennung:** Wird das Lernprojekt von Bezugspersonen unterstützt, ist es sozial akzeptiert?

Thomae hat solche kognitiven Repräsentanzen empirisch untersucht.

„Dabei zeigte sich, dass bei einem Erleben der Gegenwartssituation als negativ und unveränderbar, ohne Möglichkeiten eigener Beeinflussung, als fremdbestimmt und hilflosem Der-Situation-Ausgeliefertsein, als Einengung des Lebensraumes auf nahezu allen Gebieten, bei völlig fehlender Antizipation und bei einem Erleben negativer Reaktionen seitens der Umwelt Auseinandersetzungsformen zur Anwendung gelangen, die wenig oder gar nicht zur Lösung der Problemsituation beitragen. Hier finden wir neben Formen der Verdrängung, des Nicht-Wahrhaben-Wollens, der Resignation und Depression, des Sich-Abfindens mit den Gegebenheiten ohne sie zu akzeptieren, auch evasive Reaktionen, das Flüchten in eine Scheinwelt“ (ebd. S. 142).

Auch der amerikanische Neurologe Damasio verwendet den Begriff „**Repräsentanz**“. Doch während Thomaes kognitive Repräsentanzen **mentale Deutungen** der Objektwelt zu sein scheinen, argumentiert Damasio radikal konstruktivistisch: Repräsentanzen sind **körpergebundene Konstruktionen** des Gehirns: Er macht die These stark, „dass unser eigener Organismus und nicht irgendeine absolute äußere Realität den Orientierungsrahmen abgibt für die Konstruktionen, die wir von unserer Umgebung anfertigen, und für die Konstruktion der allgegenwärtigen Subjektivität“ (Damasio 2000, S. 17). Während die Repräsentanzen bei Thomaes kognitive Vorstellungen sind, betont Damasio den Anteil der Gefühle und der körperlichen Empfindungen in unseren Konstruktionen. Gefühle und Empfindungen sind „keine Eindringlinge im Reich der Vernunft“, sondern sie sind „unentbehrlich für rationales Verhalten“ (ebd., S. 12 f.). **Empfindungen** sind „Körperzustände“, und zwischen Gedanken, Gefühlen und solchen Körperzuständen besteht eine ständige Wechselwirkung. Das Gehirn und der restliche Körper bilden einen integrierten Organismus, der seinerseits wiederum mit der Umwelt interagiert.

„Ich glaube, dass der Restkörper für das Gehirn mehr leistet als nur Unterstützung und Modulation: Er ist ein Grundthema für Repräsentationen im Gehirn“ (ebd., S. 18). „Gehirn und Körper stehen durch biochemische und neuronale Schaltkreise miteinander in Verbindung“ (ebd., S. 128). Gehirn und Körper konstruieren „Erinnerungsbilder“, „Wahrnehmungsbilder“ und „Vorstellungsbilder“. Sie sind unsere Welt. „Wie die ‚absolute‘ Wirklichkeit ist, wissen wir nicht und werden es wohl auch nie wissen“ (ebd., S. 141).

„Kognitive Repräsentanzen“ ähneln den „inneren Bildern“, die der Gehirnforscher Gerald Hüther als Motivatoren beschreibt. **Innere Bilder** sind Selbstbilder, Menschenbilder, Weltbilder, also: Konstrukte.

„Wie die Hirnforscher in den letzten Jahren zeigen konnten, ist die Art und Weise, wie ein Mensch denkt, fühlt und handelt, ausschlaggebend dafür, welche Nervenzellverschaltungen in seinem Gehirn stabilisiert und ausgebaut und welche durch unzureichende Nutzung gelockert und aufgelöst werden ... Von der Beschaffenheit dieser einmal entstandenen inneren Bilder hängt es ab, wie und wofür ein Mensch sein Gehirn benutzt und welche neuronalen und synaptischen Verschaltungen deshalb in seinem Gehirn gebahnt und gefestigt werden. Es gibt innere Bilder, die Menschen dazu bringen, sich immer wieder zu öffnen, Neues zu entdecken und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen. Es gibt aber auch innere Bilder, die Angst machen und einen Menschen zwingen, sich vor der Welt zu verschließen“ (Hüther 2005, S. 9).

Innere Bilder sind – neurobiologisch verankerte – Programme, „Fühl-Denk-Verhaltensprogramme“ (Ciompi 2003, S. 62). Sie sind Grundlage unserer Lernmotivation – ebenso wie unserer „Lernvermeidungsreaktionen“. „Innere Bilder“ haben ganze Völker und Kulturen zu Höchstleistungen beflügelt oder in den Ruin getrieben. Innere Bilder sind Leitbilder, Visionen, Ideale. Hüthers Appell „Erkenne dich selbst“ heißt: Erkenne die Gründe und die Auswirkungen deiner inneren Bilder. Denn: „In der Welt unserer inneren Bilder kennen wir uns nach wie vor nicht aus“ (ebd., S. 132). Innere Bilder sind Muster, die eine Orientierung in einer unübersichtlichen Welt erleichtern, die Handlungen anregen und anleiten. Diese Bilder sind nicht richtig oder falsch. Unsere Bilder sind nicht endgültig, sie können ergänzt, verfeinert, „übermalt“ werden. Durch die Kommunikation mit Bezugspersonen, aber auch mit Fremden, mit anderen Kulturen, mit den großen Figuren der Weltliteratur erkennen wir, dass es noch andere, vielleicht ungewohnte Bilder gibt, dass unsere eigenen Bilder nicht die einzig möglichen, ja, auch nicht die einzig „viablen“ sind.

Die Aufgeschlossenheit für andere Bilder, die Neugier für „verfremdete“ Blicke kann als Bereicherung, als Gewinn empfunden werden. Die Suche nach „Sinn“ – einer „knappen Ressource“ – ist auch ein Ausprobieren neuer Bilder. Unsere **Wirklichkeit** – so die konstruktivistische Kernthese – **ist beobachtungsabhängig**. Es gibt keine Erkenntnis, die nicht aus der Perspektive eines (menschlichen) Beobachters stammt. Das Ergebnis der Beobachtung sind – metaphorisch gesprochen – unsere inneren Bilder. Ohne diese Bilder gibt es keine Lernmotivation. Innere Bilder – so Hüther – beinhalten Visionen, Zukunftsvorstellungen. Dies gilt auch für Lernmotive: **Lernmotive** sind finale „Um-zu“-Motive, sie antizipieren eine wünschenswerte Zukunft. Wer den Führerschein erwirbt, will später Auto fahren; wer Spanisch lernt, will sich in Spanien verständigen können; wer ei-

nen Gesundheitskurs besucht, erhofft sich Anregungen für ein gesünderes Leben ... Thomas Ziehe hat von der Fähigkeit gesprochen, in der Zeitdimension des „Futur II“ zu denken: Wie werde ich mich fühlen und was wird sich ändern, wenn ich dieses Lernprogramm absolviert haben werde? Lernmotive enthalten also Entwürfe, Lebenspläne. Sie basieren auf „Vorstellungen“, die Bestandteil des eigenen Selbstkonzepts sind. Niemand ist motiviert, sich Wissen anzueignen, das nicht identitätsrelevant ist und das nicht sinnvoll erscheint.

Innere Bilder können ermutigen und entmutigen, motivieren und demotivieren. Dass unsere Welt geprägt wird durch unsere Vergangenheit, durch frühkindliche Eindrücke und Erlebnisse, dass unsere Kindheit unser Denken, Fühlen, Wahrnehmen im Erwachsenenalter beeinflusst, ist seit der Freud'schen Psychoanalyse bekannt. Doch wenn Hüther als Gehirnforscher von inneren Bildern spricht, dann meint er nicht nur solche Erinnerungen, sondern auch **neurobiologische „Spuren“**, Muster, die sich als Verschaltungen zwischen neuronalen Netzen feststellen lassen. Diese zum Teil pränatal erworbenen Verschaltungsmuster werden durch Erlebnisse im Erwachsenenalter erneut aktiviert. Umgekehrt: Eindrücke, für die keine solchen Erregungsmuster entwickelt wurden, können nicht verarbeitet werden, „sie lassen uns kalt“. Auch Motive sind in diesem Sinn neurobiologisch „gespurt“. Unsere Motivationsmuster sind in neuronale Verschaltungsmuster eingebettet. Wenn allerdings die synaptischen Verschaltungsmuster nicht mehr aktiviert werden, wenn die neuronalen Spuren unbenutzt bleiben, wenn die Pfade unseres Gehirns nicht mehr begangen werden – dann verkümmern die Potenziale. Wenn z. B. unsere Neugier keine Nahrung erhält, geht sie allmählich verloren. Innere Bilder sind also nicht nur Produkte unseres Bewusstseins, sondern auch unseres Gehirns. Das Gehirn – so Hüther – ist ein „Bilder erzeugendes Organ“.

„Kognitive Repräsentanzen“ (Thomae) und „innere Bilder“ (Hüther) sind **Konstruktionen der Wirklichkeit**. Auch Lernmotivationen sind das Ergebnis von Wirklichkeitskonstrukten. Dabei lässt sich **Lernmotivation** doppelt „codieren“: a) als Motivation zum Lernen und b) als das Erlernen von Motiven. Erwachsene sind zur Weiterbildung motiviert, wenn sie

- sich selbst für lernfähig halten (**self efficacy**),
- Lernherausforderungen der Umwelt wahrnehmen (**Relevanz**) und
- Lernangebote für attraktiv halten (**Viabilität**).

Konstruktivistisch betrachtet besteht unsere Wirklichkeit aus unseren Erfahrungen. „Wir sind Erfahrung“ – so lässt sich der Buchtitel von Daniel L. Schacter

(„Wir sind Erinnerung“) abwandeln. Menschen sind motiviert, angenehme und erfolgreiche Erfahrungen zu wiederholen und unangenehme Erfahrungen in Zukunft zu vermeiden. Erfahrungen sind eingebettet in unsere Geschichte, und unsere Geschichten und Erfahrungen werden evaluiert durch Reflexionen und Kommunikation. Das Erfolgskriterium für Erfahrungen ist **Sinn**.

„Im kognitiven Bereich kann Sinn bestimmt werden als Selbstorientierungskompetenz kognitiver Systeme, die nach Kohärenz streben ...

Im kommunikativen Bereich kann Sinn bestimmt werden als basaler Modus der Akzeptanz bzw. Anschließbarkeit von Kommunikationsangeboten“ (Schmidt 2003, S. 80).

Vor dem Hintergrund sinnvoller Erfahrungen werden Lernangebote auf ihren Motivationsgehalt hin getestet. Neurowissenschaftler sprechen von „**Detektoren**“ in unserem Gehirn. So fungiert der Hippokampus als Neuigkeitsdetektor. „Hat der Hippokampus eine Sache als neu und interessant bewertet, dann macht er sich an ihre Speicherung, d. h. er bildet eine neuronale Repräsentation von ihr aus“ (Spitzer 2003, S. 34). Dieser Hippokampus erklärt auch das Interesse an **Differenzerfahrungen**. Eine Gruppe, die stets und sofort einer Meinung ist, ist langweilig. Gruppen, in denen unterschiedliche Perspektiven kommuniziert und verschränkt werden, sind lernanregend. Dies gilt auch für **Perturbationen**: „Störungen“, Irritationen eines kognitiven Systems sind – nicht immer, aber häufig – motivierend. Nur wenn ein „System“ gelegentlich perturbiert wird, bleibt es flexibel und innovativ.

Der Neuigkeitsdetektor ist gekoppelt mit einem Anschlussdetektor. Auch das Neue muss anschlussfähig sein. Strukturdeterminierte Systeme können nur die Informationen verarbeiten, die strukturadäquat sind. Lernen im Erwachsenenalter ist fast immer Anschlusslernen. Neues Wissen motiviert, wenn es mit vorhandenen Erfahrungen verknüpft werden kann. Ein **Anschlusslernen** ist durchaus nicht nur „affirmativ“, bestätigend, sondern auch weiterführend, problematisierend. Ein weiterer Prüfstein unseres Motivationsprogramms ist der Viabilitätsdetektor. Lerninhalte müssen viabel, relevant, brauchbar erscheinen. **Viabilität** ist durchaus nicht nur instrumentell – utilitaristisch zu verstehen, sondern im weiteren Sinn auch als Lebensdienlichkeit und Zweckmäßigkeit. Viabilität hat auch eine emotionale Dimension. Lernthemen sind viabel, wenn sie emotional zumutbar sind. Man möchte sich beim Lernen „wohl fühlen“, auch wenn das Lernen mit Anstrengungen verbunden ist. Lerninhalte, die angstbesetzt sind, rufen meist Vermeidungsreaktionen hervor. Nicht

jedes Thema ist in jeder Lebensphase und in jeder Situation „verträglich“ und „bekömmlich“.

Arnold unterscheidet eine **Viabilität erster und zweiter Ordnung**. Zur Viabilität erster Ordnung gehören praktikable kognitive Deutungsmuster. Viabel zweiter Ordnung sind akzeptable Emotionsmuster: „Ich sehe die Welt so, wie ich sie auszuhalten vermag“ (Arnold 2005, S. 28).

„Es spricht vieles dafür, dass solche Mechanismen des Emotionalen die Wirklichkeitskonstruktionen des Menschen in einer noch sehr viel grundlegenderen Weise determinieren und rahmen als dies die biografisch erworbenen und ‚bewährten‘ Deutungsmuster tun, handelt es sich doch bei den Emotionen um unsere ersten, in vorsprachlichem Erleben verankerten Formen des ‚Sich-in-der-Welt-Fühlens‘, die als Orientierungsmuster in späteren Situationen dienen“ (ebd. S. 38).

Wenn Lernen häufig mit Verunsicherungen verbunden ist, auch mit „Enteignungen“ liebgewonnener Deutungsmuster, mit Orientierungsverlusten, dann ist eine Lernverweigerung nicht nur psychologisch verständlich, sondern – in Grenzen – auch viabel. Eine gewisse Beharrungstendenz, ein Festhalten an scheinbar bewährten Mustern und Strategien kann durchaus zur inneren Stabilität beitragen. Auch emotional überschreiten ständige Veränderungsappelle oft die Grenzen der Zumutbarkeit (vgl. Arnold 2005).

Hüther beschreibt diese **Lernresistenz** neurobiologisch: Lernen heißt: biologisch gewachsene „innere Bilder“ mit neuen Wahrnehmungen und Erkenntnissen in Beziehung setzen. Diese neuen Eindrücke beschreibt Hüther als neuronale „Aktivitätsmuster“. Das Gehirn vergleicht diese neuen Muster mit den vorhandenen Vorstellungen. Sind beide Erregungsmuster identisch, findet eine Verstärkung, ein bestätigendes Lernen statt. Stellt das Gehirn keine Übereinstimmung zwischen dem Neuen und dem Bekannten fest, wird das neue Muster als irrelevant ignoriert. Häufig ist eine teilweise Übereinstimmung. Das ursprüngliche „Erwartungsbild“ wird perturbiert und modifiziert, bis eine Passung des alten und neuen Bildes hergestellt ist.

Die **Konstruktion der Wirklichkeit** ist **biografisch** verankert. Deshalb betont der Konstruktivismus – mehr als die anderen Motivationstheorien – die Dimension **Zeit**: Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sind wechselseitig verschränkt, Vergangenheit und Zukunft sind „allgegenwärtig“, und zwar in doppelter Hinsicht:

- Unsere Vergangenheit prägt unser gegenwärtiges Welt- und Lebensgefühl. Aber auch:
- Unsere gegenwärtige Situation interpretiert die Vergangenheit. So schreiben wir unsere Lebensgeschichte ständig neu.

Gleiches gilt für unsere Zukünftigkeit:

- Lernen heißt, Zukunft zu antizipieren, Weichen für unsere Zukunft zu stellen. Aber auch:
- Zukunft ist das, was wir heute als wünschenswert, auch als bedrohlich erleben. Zukunft ist als „noch nicht gelebtes Leben“ ständig „präsent“.

Lehr-Lernsituationen können nicht interpretiert und gestaltet werden, ohne diese „Omnipräsenz“, die Allgegenwärtigkeit von Geschichte und Zukunft bei jedem einzelnen Beteiligten zu bedenken. Jeder kommt mit einem biografischen Rucksack und einem Wunschzettel für die Zukunft in ein Seminar. Mit Blick auf Bildungsarbeit heißt dies:

- Erwachsene sind lernfähig, aber unbelehrbar.
- Erwachsene lernen dauerhaft nicht das, was sie lernen sollen, sondern das, was sie lernen wollen.

„Konstruktivistische Hühner“

Der italienische Schriftsteller Luigi Malerba hat konstruktivistische Hühner vorgestellt: *Ein Philosophenhuhn* betrachtete einen Stein und sagte: „Wer sagt mir, dass das ein Stein ist?“ Dann betrachtete es einen Baum und sagte: „Wer sagt mir, dass das ein Baum ist?“ „Ich sage es dir“, antwortete ein x-beliebiges Huhn. Das Philosophenhuhn betrachtete es mitleidig und fragte: „Wer bist du, dass du dir anmaßt, eine Antwort auf meine Frage zu geben?“ Das x-beliebige Huhn schaute es bekümmert an und antwortete: „Ich bin ein Huhn.“ Und das andere: „Wer sagt mir, dass du ein Huhn bist?“ Nach kurzer Zeit war das Philosophenhuhn sehr einsam (Malerba 1995, S. 34).

5.9 Zwischenbilanz

Überblickt man die hier vorgestellten Motivationstheorien, so lassen sich folgende kategorialen Schlüsselbegriffe abstrahieren (vgl. Abb. 8):

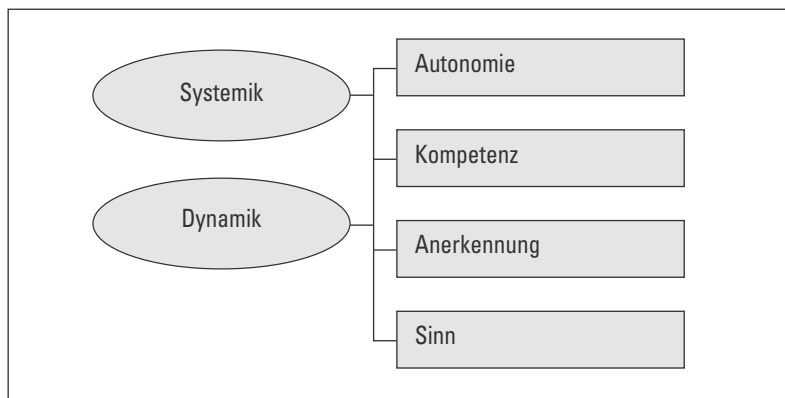
- **analytisch: Systemik und Dynamik**
Lernmotivationen sind in eine intrapsychische Systemik biografisch bedingter Deutungs- und Emotionsmuster und in eine Systemik sozioöko-

nomischer und soziokultureller Kontexte eingebunden (vgl. Arnold 2005). Charakteristisch für dieses Motivationsfeld ist seine Dynamik: Lernmotivationen sind aufgrund biografischer Entwicklungen und aufgrund von Veränderungen der Umwelt psychodynamische Prozesse.

- **intentional: Kompetenz, Autonomie, Anerkennung und Sinn**

Lernmotivationen sind – kognitiv und emotional – zielgerichtet. Erwachsene sind motiviert zu lernen, wenn sie einen Kompetenzzuwachs, soziale Anerkennung und einen Autonomiegewinn erwarten und wenn Lernen sinnvoll erscheint. Diese „Gewinne“ sind mit individuellen Glücksgefühlen verbunden.

Abbildung 8: Schlüsselbegriffe zur Lernmotivation



Aus **systemisch-konstruktivistischer Sicht** lassen sich Lernmotivationen als strukturdeterminierte, selbstreferenzielle und kontextabhängige Programme beschreiben.

- **strukturdeterminiert:** Lernmotive sind eingebettet in biografisch erworbene, neuronal verankerte Strukturen des Denkens, Fühlens und Erlebens. Diese Muster bilden den Rahmen für Lernbedürfnisse und Lerninteressen. Mentale Strukturen – und nicht die Umwelt – „determinieren“.
- **selbstreferenziell:** Lernmotiven liegen Rationalitäten und Wertvorstellungen zugrunde, die durch Erfahrungen und Erlebnisse erzeugt worden sind und die unser „Selbst“ profilieren. Wir interessieren uns – im Normalfall – nur für Themen und Situationen, die uns sinnvoll und bedeutungsvoll erscheinen.
- **kontextabhängig:** Auch motivationale Strukturen und Selbstreferenzen entstehen in sozialen, kulturellen und ökologischen Kontexten. Ohne

solche Kontexte entsteht kein Selbstbewusstsein, kein Selbstbild, keine Identität. Subjektivität ist nicht denkbar ohne Intersubjektivität, Individualität setzt Vergesellschaftung voraus.

Kognitive und emotionale Strukturen, existenzielle Selbstreferenzen und lebensweltliche Kontexte sind die Fundamente der Lernmotivationen Erwachsener. Vor diesem Hintergrund lassen sich zehn Merkmale nachhaltiger, motivierter Lernprozesse definieren. Vereinfacht gesagt: Je mehr diese Merkmale vorhanden sind, desto intensiver ist die Motivation und desto nachhaltiger die Lernaktivität.

Zehn Merkmale nachhaltiger, motivierter Lernprozesse

1. Anschlussfähigkeit: Lerninhalte wirken motivierend, wenn sie biografisch anschlussfähig sind, wenn sie an Erfahrungen und Vorkenntnissen angekoppelt werden können, wenn sie in vorhandene Muster passen. Gelegentlich werden Inhalte, die nicht anschlussfähig sind, gespeichert und stehen quasi „auf Abruf bereit“, d. h. sie können in späteren Situationen aktiviert werden, wenn „die Zeit reif“ ist.

2. Neuigkeit: Unser Gehirn testet Lerninhalte auf ihren – subjektiven – Neuigkeitswert hin. Was bekannt ist, wird neuronal nicht weiter bearbeitet. Anschlussfähigkeit und Neuigkeit sind keine Gegensätze, sondern sie bilden ein Fließgleichgewicht.

3. Relevanz: Unser Gehirn prüft Lerninhalte nicht nur hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit und Neuigkeit, sondern hinsichtlich ihrer Relevanz. Lerninhalte werden bearbeitet, wenn sie viabel, also brauchbar, lebensdienlich sind. Damit ist nicht nur eine berufliche oder alltagspraktische Verwertbarkeit gemeint, sondern auch ein psychodynamisches Identifikationspotenzial, ein Angebot zur Erweiterung des Lebens- und Weltgefühls.

4. Emotionalität: Lernmotivationen sind eng verknüpft mit Emotionsmustern, mit Gefühlen, die eine Annäherungstendenz (anstatt einer Vermeidungstendenz) auslösen. Ohne positive Emotionen, ohne eine „Lernlust“ kommt keine dauerhafte Lernmotivation zustande. Unsere Emotionen entscheiden meist mehr als unsere Kognitionen, ob wir etwas intensiv lernen wollen.

5. Situiertheit: Evolutionstheoretisch betrachtet haben Wahrnehmungen, Kognitionen und Emotionen primär die Funktion, lebensdienliche, viable Handlungen zu ermöglichen. So lässt sich erklären, dass situiertes Lernen, d. h. in konkrete Handlungssituationen integriertes Lernen, besonders motiviert. Abstraktes theoretisches Lernen bleibt äußerlich, wenn es nicht „situiert“ werden kann.

6. Körperlichkeit: Lernen ist eine geistige Aktivität, die aber körpergebunden ist. Geistige „Frische“ ist untrennbar mit körperlichen Empfindungen des „Gespanntseins“ und der „Entspannung“ verbunden. Damasio spricht von „somatischen Markern“ (Damasio 2000,

S. 227 ff.), d. h. von Körpersignalen, die uns darauf aufmerksam machen, ob uns eine Tätigkeit „bekommt“ und „gut tut“.

7. Vernetzung: Für die Gehirnforschung bedeutet „Vernetzung“: Neues wird mit Bekanntem vernetzt, bisher getrennte neuronale Netze werden neu verknüpft, Erinnerungen werden in neue Muster eingeordnet, sie werden neu „gerahmt“ (Reframing). Kognitive und emotionale Programme werden verbunden. Solche Vernetzungen sind selbsttätige, autopoietische, oft auch unbewusste Aktivitäten des Gehirns, die aber didaktisch-methodisch unterstützt werden können.

8. Ästhetisierung: Lernen setzt sensorische Wahrnehmungen voraus und ist oft mit einer Wende der Wahrnehmung verbunden. Lernen ist häufig Bewusstwerdung der „inneren Bilder“ (Hüther 2005) und eine Modifizierung, auch eine Neurahmung dieser Bilder. Auch deshalb ist es wünschenswert, vielfältige Kanäle der Wahrnehmung anzusprechen und ein „Lernen mit allen Sinnen“ zu fördern. Ästhetisierung schließt Visualisierung der Lerninhalte ein, geht aber darüber hinaus, nämlich als der Entwurf neuer Selbst- und Weltbilder, als Fantasie für Neues und Ungewöhnliches.

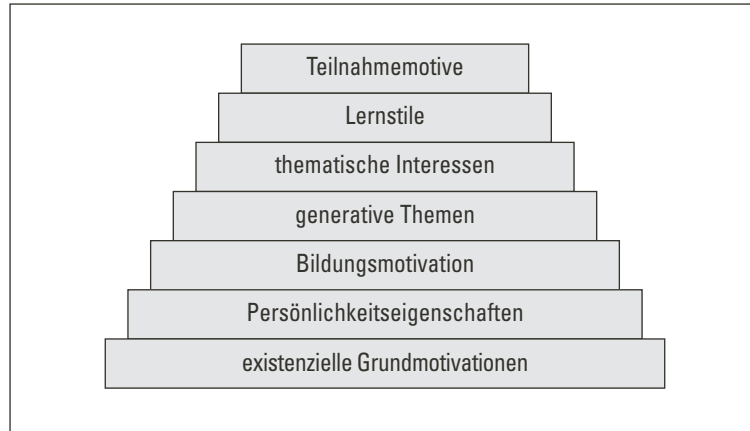
9. Perturbation: Lernen und Lernmotive können nicht von außen gesteuert oder gar determiniert werden. Allerdings können autopoietische, operational geschlossene „Systeme“ wie das menschliche Gehirn „perturbieren“, d. h. gestört, irritiert werden. Solche motivierenden Perturbationen können durch Differenzerfahrungen ausgelöst werden (d. h. durch die Wahrnehmung, dass andere ganz andere Wirklichkeiten beobachten). Perturbationen können aber auch durch Überraschungen hervorgerufen werden. Nichts demotiviert so sehr wie ein Unterricht nach dem Prinzip „mehr desselben“. Aber auch Perturbationen müssen dosiert werden und psychohygienisch zumutbar sein.

10. Koevolution: Wir leben in einer „mit anderen geteilten Welt“, wir lernen mit anderen und von anderen. Auch autopoietische Systeme sind miteinander gekoppelt. Wirklichkeitskonstruktion ist zum großen Teil soziale „Ko-konstruktion“. Aus der Evolutionstheorie kann der Begriff Ko-evolution übernommen werden: In Seminargruppen entwickeln sich die Mitglieder zwar individuell unterschiedlich, aber doch gemeinsam. So machen nicht nur die Individuen, sondern auch die Gruppe macht Lernfortschritte.

Ebenso wie vom selbstgesteuerten Lernen die Rede ist, kann von der „**selbstgesteuerten Motivation**“ gesprochen werden. Pädagog/inn/en können Erwachsene weder „belehren“ noch direkt motivieren. Motivation ist nicht pädagogisch machbar, nicht organisierbar. Was die einen motiviert – z. B. Gruppenarbeit, spielerische Methoden, ein wissenschaftlicher Vortrag – ist für andere langweilig. Lernmotivationen haben ihre individuelle, unverwechselbare „Geschichte“, auch wenn diese Motivationsgeschichten soziokulturell und sozioökonomisch gerahmt sind. „Motivierende Lehre“ bedeutet also: professionelle und qualitativ anspruchsvolle, vielfältige Lernumgebungen gestalten, die von möglichst vielen Teilnehmenden als motivierend erlebt werden können. Motiviertes Lernen

ist intensives Lernen. Intensives Lernen ist nachhaltiges Lernen. In Abbildung 9 wird versucht, Ebenen der Motivation zu unterscheiden und zu stufen.

Abbildung 9: Ebenen der Motivation



- **Grundmotivationen** beinhalten die Bejahung des Daseins, den Wunsch nach einem geglückten Leben und die Suche nach Sinn (vgl. Längle 2004).
- Grundfaktoren der **Persönlichkeit** sind u. a. Extraversion, Offenheit für neue Erfahrungen (vgl. Roth 2001, S. 341).
- Die **Bildungsmotivation** (v. Humboldt; v. Hentig) ist auf die Entfaltung und Verwirklichung humaner Kräfte gerichtet.
- **Generative Themen** (Freire) oder Daseinsthemen (Thomae) sind Autonomie, Anerkennung, Gerechtigkeit, aber auch Gesundheit.
- Thematische **Interessen** (Schiefele) beziehen sich auf das Selbstverstehen, das Fremdverstehen und das Weltverstehen.
- **Lernstile** sind schwerpunktmäßig auf reflexives biografisches Lernen, auf soziale kommunikative Lernaktivitäten oder auf Aneignung von Wissen und Kompetenzen bezogen (vgl. Houle 1969).
- **Teilhahmemotive** sind eher prozessorientiert („Freude am Lernen mit anderen“), eher kursleiterorientiert („Zuneigung zu einer Person“) oder eher ergebnisorientiert (Lernresultate, auch Zertifikate).

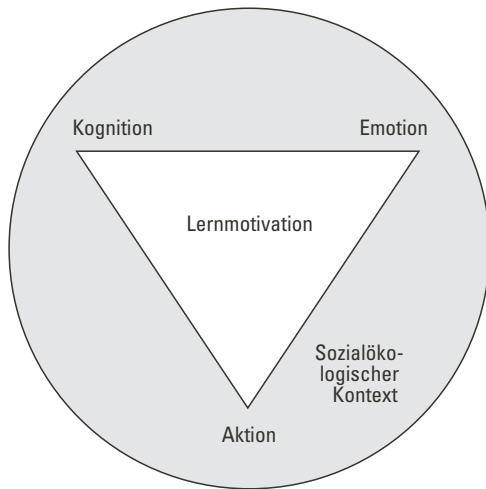
Zur Reflexion

- Betrachten Sie die vorgestellten theoretischen Zugänge zur Lernmotivation vor dem Hintergrund Ihres eigenen Lehr-/Lernverhaltens. Welche der genannten Zugänge erscheinen Ihnen besonders einsichtig?
- Welche Rollen spielen „innere Bilder“ bzw. „(kognitive) Repräsentanzen“ im Lehr-/Lernprozess? Sind sie durch den Lehr-/Lernprozess zu beeinflussen?

6. Kognition – Emotion – Aktion

Mit Luc Ciompi kann **Lernmotivation** als komplexes, integriertes „*Fühl-Denk-Verhaltensprogramm*“ bezeichnet werden (Ciompi 2003, S. 62). Die in Abbildung 10 dargestellten zentralen Faktoren Kognition, Emotion, Aktion und sozialökologischer Kontext werden in den folgenden Kapiteln näher behandelt.

Abbildung 10: Lernmotivationsdreieck



6.1 Kognitive Motivationsfaktoren

Unter **Kognition** werden bewusste Prozesse des Denkens und der Informationsverarbeitung verstanden. **Bewusstsein** ist – neurobiologisch betrachtet – ein Erlebniszustand, der an Aktivitäten des Gehirns gebunden ist. Beim Denken interagieren unterschiedliche Zentren des Gehirns miteinander. Bewusste Prozesse finden im assoziativen Cortex statt. Auch unsere deklarativen Gedächtnisinhalte werden in dieser Region des Cortex „gespeichert“. Bewusste Denkprozesse lassen sich versprachlichen, während das unbewusste „implizite Lernen“ nicht ohne weiteres verbalisiert werden kann.

Nach Roth spricht vieles dafür, „dass das Bewusste und das Unbewusste sowohl hirnanatomisch als auch funktional unterschiedliche Systeme sind“ (Roth 2001, S. 228). Das **Bewusstsein** setzt vor allem bei solchen Ereignissen ein, die als wichtig und als neu bewertet werden. Unwichtiges und Bekanntes wird nicht aufmerksam registriert. „Nur wenn ein Geschehnis oder eine Aufgabe als neu

und wichtig eingestuft wurde ..., dann wird das langsam arbeitende Bewusstseins- und Aufmerksamkeitssystem eingeschaltet, und wir erleben die vollbrachten bewussten Leistungen als ‚Mühe‘ und ‚Arbeit‘“ (ebd., S. 231). Eine solche Anstrengung verbraucht viel Stoffwechselenergie, so dass das Gehirn diese Tätigkeit auf ein Minimum zu reduzieren versucht, andererseits aktiviert eine solche Leistung das dopaminerge Belohnungssystem: Wir sind motiviert, weiter zu lernen.

In der Motivationspsychologie haben vor allem Edward Ch. Tolman und Edward L. Thorndike kognitive Theorien des Lernens entwickelt. Tolmans Theorie (1948) wird auch als „Erwartungstheorie“ bezeichnet. Menschliches Handeln wird von der erwarteten Zweckmäßigkeit in einer Situation bestimmt. Dieses zweckmäßige Verhalten (**purposive behavior**) basiert auf früheren Erfahrungen. Aufgrund dieser Erfahrungen und Erwartungen erstellen wir **kognitive Landkarten** (cognitive maps), die eine Orientierung und erfolgreiches Handeln erleichtern. Diese Landkarten haben eine vorläufige Gültigkeit, sie können durch neue Erfahrungen und neues Wissen, auch durch neue „Einsichten“ korrigiert und modifiziert werden. **Motive** resultieren aus Erwartungen, d. h. aus der Antizipation künftiger erwünschter Zustände: Wer für eine Prüfung lernt, wird durch den Gedanken an die erfolgreich bestandene Prüfung motiviert. Da der Prüfungserfolg „wertvoll“ ist, spricht Tolman von einer „**Überzeugungs-Wert-Matrix**“.

Eine andere kognitive Motivationstheorie stammt von dem DDR-Forscher Gerhard Rosenfeld und wird als **Widerspruchstheorie** bezeichnet. Diese Theorie distanziert sich von den vorherrschenden homöostatischen „Gleichgewichtsmodellen“, die auf der Annahme basieren, dass Menschen ein vitales Bedürfnis nach „Gleichgewichtslagen“ haben (s. o. z. B. Kap. 5.7).

Die Widerspruchstheorie argumentiert umgekehrt: Nicht die Herstellung eines Gleichgewichts, also eines Zustands der Ruhe ist die treibende Kraft der Menschheitsgeschichte, sondern die aktive Lösung von Widersprüchen. Diese These basiert offensichtlich auf der Philosophie Hegels und Marx. Rosenfeld interpretiert diese – ursprünglich geschichtsphilosophische – These motivationspsychologisch: Die Auseinandersetzung mit Widersprüchen bewirkt Veränderung und Fortschritt. Dabei geht es auch um **Widersprüche** zwischen Wirklichkeit und Möglichkeit, zwischen Ist- und Soll-Zustand, zwischen Wollen und Können. Solche Lernherausforderungen sind die Motoren für Bewegung und Veränderung.

Eine kognitive Theorie des Lernens wurde auch von dem radikalen Konstruktivisten Ernst von Glasersfeld entwickelt. Ein Schlüsselbegriff dieser Theorie ist

Wissen: Unsere Welt besteht aus dem, was wir von ihr wissen. Unsere Lebenswelt basiert auf viablen, d. h. nützlichen, zweckmäßigen und kohärenten, d. h. zusammenhängenden Wissensnetzen. Wissen ist für Glasersfeld kein objektiver Bestand an Daten und Fakten, sondern Wissen ist eine **kognitive Konstruktionsleistung**. In Anlehnung an Jean Piaget formuliert er folgende Prinzipien:

- „1. (a) Wissen wird nicht passiv aufgenommen, weder durch die Sinnesorgane noch durch Kommunikation.
(b) Wissen wird vom denkenden Subjekt aktiv aufgebaut.*
- 2. (a) Die Funktion der Kognition ist adaptiver Art ... und zielt auf Passung oder Viabilität;
(b) Kognition dient der Organisation der Erfahrungswelt des Subjekts und nicht der ‚Erkenntnis‘ einer objektiven ontologischen Realität“ (v. Glasersfeld 1997, S. 96).*

Das Kriterium unserer Wissenswelt ist nicht „Wahrheit“, sondern **Lebensdienlichkeit**. Wissen hat eine pragmatische Funktion: Es erleichtert eine Orientierung, es schafft „Ordnung“ in einer unübersichtlichen Welt, und es ermöglicht erfolgreiche, viable Handlungen. Glasersfeld veranschaulicht das Prinzip der **Viabilität** metaphorisch: Ein Seefahrer steuert im Dunkeln durch eine Meeresenge. Er erfährt nichts von den Klippen links und rechts, er erfährt lediglich – und nichts anderes interessiert ihn – ob er unversehrt die Meeresenge durchschifft. Lebensdienlich sind Handlungsschemata, aber auch begriffliche Netzwerke, in die viable Handlungen „eingespart“ sind. Wir sind motiviert, unsere Wissensnetze zu verfeinern und zu evaluieren, um erfolgreich handeln und dadurch überleben zu können. Die Affinität dieser Überlegungen zum **amerikanischen Pragmatismus** ist offensichtlich: Eine Theorie ist dann brauchbar, wenn sie erfolgreiche Handlungen erleichtert. Lernmotivation ist somit letztlich handlungsorientiert. Glasersfeld spricht von „begrifflichem Verhalten“, d. h. unsere Begriffsnetze enthalten Handlungsaufforderungen.

Wissen schafft Ordnung, Zusammenhänge, Sinn. **Sinn** ist der Schlüsselbegriff einer kognitiv orientierten Motivationstheorie. Die Konstruktion von Wirklichkeit, die Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte in biografischen Erzählungen, kommunikative Verständigungsversuche – dies alles sind Suchbewegungen nach Sinn. **Sinnsuche** ist ein **grundlegendes Lernmotiv**. Für Siegfried Schmidt sind Identität und Sinn untrennbar verknüpft: „Die Bildung und Stabilisierung von Identität hängt davon ab, ob es Aktanten gelingt, Ereignisse zu sinnvollen Handlungen und Handlungen zu sinnvollen Geschichten zu syn-

thetisieren und sich zuzurechnen“ (Schmidt 2003, S. 109). An anderer Stelle schreibt er: „Sinn besteht nicht, er muss gemacht werden“ (ebd., S. 101). Das heißt auch: Sinn wird durch Kommunikation erzeugt. Autopoietische, selbst-referenzielle „Systeme“ sind sinnkonstituierend. Lernaufgaben, die nicht als sinnvoll wahrgenommen werden, sind uninteressant und bleiben „äußerlich“. Nur sinnvolles Lernen ist **nachhaltiges Lernen**.

6.2 Emotionale Motivationsfaktoren

Emotionen sind vorrangig im limbischen System unseres Gehirns verankert, wobei dieses **limbische System** ein vielschichtiges und nicht eindeutig abgrenzbares Gebiet ist. „Die Basis der affektiv – emotionalen Zustände innerhalb des Gehirns bilden die vier großen neuromodulatorischen Systeme, die durch die ... Substanzen Acetylcholin, Dopamin, Serotonin und Noradrenalin gekennzeichnet sind“ (Roth 2001, S. 236). Emotionale Zentren des Gehirns sind die Amygdala, der Hypothalamus und der Hippocampus. Obwohl die überlebenswichtige Funktion der Emotionalität seit dem Altertum bekannt ist, waren emotionale Zustände „bis vor wenigen Jahren kein vorrangiger Gegenstand der Neurowissenschaften“ (ebd., S. 261). Auf den engen Zusammenhang von Emotion und Motivation weist bereits der lateinische Ursprung *movere* = bewegen hin. Emotionen (ebenso wie Affekte und Gefühle) sind mit körperlichen Empfindungen gekoppelt. Roth betont die Motivationsfunktion der Emotion:

„Emotionen greifen in die bewusste Verhaltensplanung und -steuerung ein, indem sie bei der Handlungsauswahl mitwirken und bestimmte Verhaltensweisen befördern. Hierbei spricht man von Motivation. Als Wille ‚energetisieren‘ sie die einen Handlungen bei ihrer Ausführung und unterdrücken als Furcht oder Abneigung andere. Sie steuern unsere Gedanken, Vorstellungen und insbesondere unsere Erinnerungen“ (ebd., S. 263).

Wie sehr Gefühle Handlungen steuern und das Erleben der Welt beeinflussen, beschreibt Robert Musil eindrucksvoll in seinem Roman „Der Mann ohne Eigenschaften“. Die Hauptfigur Ulrich doziert im Gespräch mit seiner Schwester Agathe etwas schulmeisterlich:

„Solange sich ein Gefühl das Innere unterwirft, kommt es auch in Berührung mit Tätigkeiten, die am Erleben und Verstehen der äußeren Welt mitwirken; und so wird es auch die Welt, wie wir sie verstehen, teilweise nach seinem eigenen Muster und Sinn zu schablonisieren vermögen, um durch den rückwir-

kenden Anblick in sich selbst bestärkt zu werden. Die Beispiele dafür sind bekannt: Ein heftiges Fühlen macht blind gegen das, was Unbefangene wahrnehmen, und macht gewahren, was andere nicht sehn. Der Traurige sieht Schwarz und straft mit Nichtachtung, was es aufhellen könnte; dem Heiteren leuchtet die Welt, und er ist nicht imstande, etwas wahrzunehmen, wovon das gestört werden könnte; dem Liebenden begegnen die bösesten Wesen mit Vertrauen; und der Argwöhnische findet nicht nur sein Misstrauen allerorten bestätigt, sondern die Bestätigungen suchen ihn geradezu heim. Auf diese Art schafft sich jedes Gefühl, wenn es eine gewisse Stärke und Dauer erlangt, eine ausgewählte und anzügliche, seine eigene Welt, was keine kleine Rolle in den menschlichen Verhältnissen spielt! Dahin gehört auch unser berüchtigter Wankelmut und unser wechselndes Gutdünken“ (Musil, S. 1159).

Diese **Steuerfunktionen** nennt der Schweizer Psychologe Ciompi „Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken“: Emotionen steuern die Wahrnehmung und Aufmerksamkeit; sie fördern die Speicherung und Aktivierung von Gedächtnisinhalten; sie verknüpfen Denkinhalte zu einem „affektiv einheitlich eingefärbten größeren Ganzen“; sie öffnen oder schließen den Zugang zu erwünschten bzw. unerwünschten Themen; sie wirken wie eine gefärbte Brille bei der Konstruktion der Wirklichkeit. Emotionen verursachen **Annäherungstendenzen** oder **Vermeidungsreaktionen**. Eine Annäherung an ein Thema resultiert aus Neugier und „Stimulushunger“, eine Vermeidung aus Angst und negativen Erfahrungen. „Erst die affektive Färbung von kognitiven Gestalten jeder Art, von einzelnen Sinnesreizen, Gegenständen, Personen oder Ideen bis zu ganzen Theorien und Ideologien, verleiht unserem Denken Richtung und Bedeutung, schafft Kohärenz und Kontinuität – kurzum: stiftet Sinn“ (Ciompi 2003, S. 66).

Dass wir überwiegend rational und vernunftgeleitet entscheiden, ist – so Roth – eine Selbsttäuschung:

„Das limbische System hat gegenüber dem rationalen corticalen System das erste und das letzte Wort. Das erste beim Entstehen unserer Wünsche und Zielvorstellungen, das letzte bei der Entstehung darüber, ob das, was sich Vernunft und Verstand ausgedacht haben, jetzt und so und nicht anders getan werden soll“ (Roth 2003 b, S. 162)

Das Rationale, Kognitive ist eingebettet in eine emotionale „Grundstruktur des Verhaltens“. Ciompi spricht von **Affektlogiken**. Diese Priorisierung des Emotio-

nen vor dem Rationalen erinnert an die Vorrangstellung, die Sigmund Freud dem Unbewussten einräumt. „Ohne emotionale Impulse keine Aktionen!“ schreibt Roth (2001, S. 263). Ohne emotionale Aufgeschlossenheit kein nachhaltiges Lernen.

Kognitive Motive werden durch die Relevanz und Neuigkeit des Lerninhalts stimuliert. Doch was fördert die Emotionalität der Motivation? Ist es lediglich der Lernerfolg, der positive Gefühle auf der Grundlage des gehirneigenen Belohnungssystems verursacht? Zu fragen ist nach dem affektiven Gehalt der Thematik, der Lernaufgabe. Zu unserer Identität gehört auch das, womit wir uns emotional identifizieren. Es gibt Themen und Lerninhalte, die uns „nicht loslassen“, die uns über lange Zeit beschäftigen. Der Brasilianer Paulo Freire sprach von „generativen Themen“. **Generative Themen** sind Bestandteil unseres Wertsystems, auch unseres „Lebensgefühls“ und unseres „Weltgefühls“. Solche „generativen Themen“ bilden unser „thematisches Universum“ (Freire 1973, S. 79). Generative Themen werden von jedem Einzelnen in seinen Lebensverhältnissen konstruiert. „Tatsächlich existieren Themen *im* Menschen, *in* seinen Beziehungen mit der Welt“ (ebd., S. 89). Thomas Ziehe interpretiert diese emotionalen „Besetzung“ von Lerninhalten tiefenpsychologisch. Lerninhalte sind nicht sachlich-fachlich „vorhanden“. Sie sind eine „Dispositionsmasse“ für Konstruktionen des Selbst. Inhalte können Teil des Selbstwertgefühls werden – z. B. philosophische, ökologische, multikulturelle, historische Inhalte. Ziehe spricht von einem „**biographischen Zusammenschließen der Inhalte**“. Inhalte werden „für eigene Selbstentwürfe produktiv“ gemacht, sie werden „libidinös besetzt“. Lerninhalte können Realitätsdeutungen enthalten, die zugleich Identitätsangebote sind (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 152).

Ob Inhalte zu generativen Themen werden, hängt von dem psychosozialen Kontext, der biografischen Lebenslage, auch der emotionalen Stimmung ab. Erwachsene „testen“ Inhalte auf ihre Identitätsrelevanz, auf ihre emotionalen Potenziale. „Der Gegenstand gelangt eher vorläufig in die Aktivitätsbereiche einer frei flottierenden libidinösen Aufmerksamkeit. Er wird gewissermaßen probe-besetzt, um ihn nach psychodynamischen Verwendungsmöglichkeiten abzutasten“ (ebd., S. 157). Wenn diese „Probe“ befriedigend verläuft, stabilisiert sich das inhaltliche Interesse. Die Gegenstandsbedeutung ist gleichsam „überschüssig“, der Inhalt wird emotional und biografisch angereichert. Auch in der Erwachsenenbildung gilt: Es gibt einen „Überhang von Subjektivität im Erleben der Objekte“ (ebd., S. 160). Teilnehmende konstruieren Lerninhalte so, dass sie sich zur „Selbstthematisierung“ eignen. Die Lerninhalte bleiben

gleichsam „in der Verfügung“ des Subjekts. Zu den emotionalen Bedürfnissen gehört auch der Wunsch, sich auf „bewährte“ Positionen zurückziehen zu können, auch gutgemeinte Angebote zur Neuorientierung und Veränderung nicht anzunehmen.

Mit dem Zusammenhang von Konstruktivismus, Emotionalität und Erwachsenenbildung hat sich vor allem Rolf Arnold beschäftigt. Den eher kognitiven Deutungsmusteransatz ergänzt er durch einen „Emotionssmusteransatz“. **Emotionsmuster** erfüllen insbesondere die Funktion der Individuierung; Erwachsenenbildung ist eine – emotionale – „Individuationshilfe“. Grundlegende emotionale Muster sind oft im Kindesalter „eingespurt“, und diese Programme werden im Erwachsenenalter und auch in der Erwachsenenbildung „rekonstruiert“. „Menschen rekonstruieren Emotionsmuster insbesondere in leistungsthematischen Situationen, in denen es um den Umgang mit Angst und Unsicherheit geht, aber auch im Umgang mit Autoritäten. Beide Elemente konstituieren auch erwachsenenpädagogische Situationen“ (Arnold 2005, S. 64). Solche Emotionsmuster beinhalten sowohl Lernmotive als auch Lernhemmnisse. Arnold plädiert für eine „**Didaktik des Emotionalen**“, die emotionale Rekonstruierungen wahrnimmt und reflektiert, zumal die „Gefühlslogiken“ der Lehrenden und Lernenden die Chancen und Grenzen von Bildungssituationen maßgeblich beeinflussen. Lehrende müssen darauf achten, dass sie bei solchen emotionalen Rekonstruierungen der Teilnehmenden nicht „überwertig“ (z. B. beleidigt oder autoritär) reagieren. Arnold betitelt sein Buch „Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit“. Im Unterschied zu dem kognitivistischen Konstruktivismus betont er: Wir „sehen nicht nur, was wir schon ‚wissen‘, sondern wir fühlen die Welt auch so, wie wir sie aushalten können, weil unser Selbst nicht auf andere Muster zurückgreifen kann als auf diejenigen, die es erlebt und eingespurt hat“ (ebd., S. 83).

Vieles spricht dafür, dass die – größtenteils unbewusste – emotionale Gefühlslage ausschlaggebend ist für eine **Teilnahme** oder Nicht-Teilnahme. Es sind die emotionalen Bilder – von der Einrichtung, der Kursleitung, der Gruppe, dem Thema, von sich selbst – die entscheiden, ob man sich zu einer Teilnahme entschließt. Nochmals sei Roth zitiert: „Am Ende eines noch so langen Prozesses des Abwägens steht immer ein emotionales Für oder Wider“ (Roth 2003 b, S. 162)

6.3 Aktionale Motivationsfaktoren

Lernmotivation ist in doppelter Hinsicht handlungsorientiert:

- Lernmotive sind Beweggründe des Handelns.
- Aus Handlungssituationen entstehen Lerninteressen.

Diese enge **Koppelung von Lernen und Handeln** ist keineswegs selbstverständlich. Im deutschen Idealismus galt „zweckfreie Bildung“ als höherwertig im Vergleich zu einer zweckgerichteten, handlungsorientierten Bildung. So wurde lange Zeit „Allgemeinbildung“ für wertvoller gehalten als eine „instrumentelle“ Berufsbildung. Der Konstruktivismus verwendet Erkennen und Handeln nahezu synonym. „Jedes Tun ist Erkennen, und jedes Erkennen ist Tun“ stellen Humberto Maturana und Francisco Varela (1987, S. 31) fest. Lernen und Erkennen ermöglichen lebensdienliche Handlungen. Nicht Wahrheit ist das Ziel des Erkennens, sondern Viabilität. Gabi Reinmann-Rothmeier und Heinz Mandl beschreiben den Lernprozess Erwachsener wie folgt:

„Lernen läßt sich entsprechend einer gemäßigt konstruktivistischen Auffassung generell als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozess beschreiben. D. h. Lernen ist nur über die aktive Beteiligung des Lernenden (einschließlich Motivation und Interesse) möglich; kein Lernen ist ohne selbstgesteuerten Anteil denkbar; über kontinuierlich ablaufende individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozesse ist Lernen in jedem Fall konstruktiv; eingebettet in jeweils spezifische Kontexte verläuft Lernen stets situativ; und schließlich ist Lernen immer auch sozial in dem Sinne, daß Lernen zum einen ein interaktives Geschehen darstellt und zum anderen soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt ist“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S. 356).

Alle genannten Merkmale verweisen auf ein hohes Maß an **Eigenaktivität der Lernenden**. Gemeint ist jedoch nicht nur eine sichtbare, „gegenständliche“ Aktivität – z. B. bei der Projektarbeit, der Präsentation von Ergebnissen der Gruppenarbeit –, sondern auch eine Selbsttätigkeit bei der Interpretation eines Textes, einer Problemlösung, der Aneignung von Wissen, der Evaluation eines Lernprozesses. Der Oberbegriff **Handeln** schließt auch ein Denkhandeln und ein kommunikatives Handeln ein.

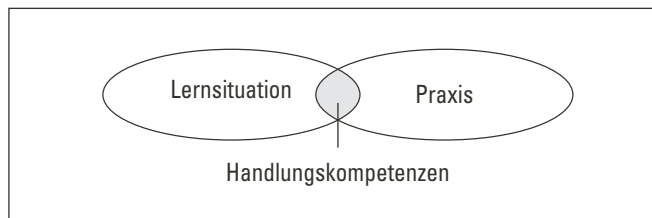
Die konstruktivistisch inspirierte Kognitionspsychologie empfiehlt Settings einer „**situierten Kognition**“, bei der Praxissituationen in die Seminare integriert werden. Bevorzugt wird ein induktives gegenüber einem deduktiven Lernen.

Die **Verwendungssituationen** sollten sein:

- **exemplarisch**, d. h. relevant für viele ähnliche Fälle,
- **authentisch**, d. h. realistisch und für den Lernenden bedeutsam,
- **mehrperspektivisch**, d. h. aus unterschiedlicher Sicht beurteilt werden und
- **anschlussfähig**, d. h. Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden berücksichtigen.

Solche „situierten“ Konzepte sind in der Erwachsenenbildung nicht völlig neu – man denke an Projektlernen, „Workshops“, Erfahrungsansatz, exemplarisches Lernen. Die meisten Erwachsenen favorisieren situierte Lernsettings. Die am häufigsten geäußerte Kritik an Seminaren lautet: zu geringer Praxisbezug. Dennoch sollte die Differenz zwischen **Lernsituation** und **Praxissituation** nicht in Vergessenheit geraten. Die Praxissituation ist der „Ernstfall“, der in einen zeitlichen und räumlichen Kontext eingebettet ist, bei dem mit Überraschungen und ungeplanten Nebeneffekten gerechnet werden muss, der spontane, oft intuitive Entscheidungen erfordert. Die „situierter Lernsituation“ ist bereinigt, sie abstrahiert von Besonderheiten und Kontexten, sie ist „fehlerfreundlich“, sie lässt Zeit für Reflexion und Diskussion ... Oft genießen es die Teilnehmenden, „freigesetzt“ von den Handlungszwängen des Alltags und in relativer Distanz zur „Praxis“ über ihr Handeln nachzudenken und mit anderen zu diskutieren. Die didaktisch „vermittelnde“ Größe ist „Handlungskompetenz“, d. h. praxisrelevantes Wissen, strategisches Wissen, eine Handlungsdisposition, die aber Flexibilität und Spontaneität zulässt (s. Abb. 11).

Abbildung 11: Handlungskompetenz



Kompetentes Handeln stärkt die Autonomie des Individuums. Erfolgreiche Handlungen sind wirksame **Lernmotivatoren**. Wer einen Zuwachs an Handlungskompetenz aufgrund seiner Lernaktivität erlebt, ist an einer Fortsetzung des Lernprozesses interessiert. So gilt die Formel: Effektives Lernen motiviert zum Weiterlernen. Die Motivationspsychologie betont „feeling of efficacy“ als wichtigen Motivationsfaktor (Kruse 1997, S. 124). „Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“

gung“ (self efficacy) stärkt Selbstbewusstsein und Eigenverantwortung. Die Überzeugung, Probleme selbstständig lösen und sein Leben aktiv gestalten zu können, ist eine Voraussetzung für selbstgesteuertes Lernen. **Self efficacy** ist eine Beobachterkategorie: Aufgrund von Lebenserfahrungen und Rückmeldungen beobachten wir uns selbst als kompetent und handlungsfähig. Diese Überzeugung ist oft in früher Kindheit angeeignet worden und wird meist mit einer „erfolgsorientierten Motivationslage“ gekoppelt. „Erfolgsorientierte“ Menschen wenden sich Aufgaben offensiver und selbstständiger zu als „misserfolgsvermeidende“ Personen. Erfolgsmotivierte Menschen neigen dazu, neue Wege auszuprobieren und Fehler zu riskieren. So lässt sich ein Zusammenhang herstellen zwischen self efficacy, Erfolgsmotivation und selbstgesteuertem Lernen: Lernen fördert Handlungskompetenz – und Handlungskompetenz motiviert zur Weiterbildung.

Im Normalfall sind wir motiviert, Wissen zu erwerben, um erfolgreich handeln zu können. Aber nicht selten ist das Verhältnis von **Wissen und Handeln** komplizierter, nicht linear. Der amerikanische Sozialpsychologe Leon Festinger hat Motivationskonflikte zwischen Wissen und Handeln untersucht. Wenn unsere Handlungen unserem Wissen widersprechen, entsteht ein Unbehagen, eine „**kognitive Dissonanz**“. Solche Dissonanzen erleben wir täglich: Wir leben nicht so gesund, wie wir es sollten, wir ernähren uns wider besseres Wissen falsch, ökologisch handeln wir unvernünftig, auch im zwischenmenschlichen Umgang vergessen wir oft, was wir gelernt haben. Festinger untersucht insbesondere Strategien der Dissonanzminderung:

„Immer dann, wenn ein Mensch über Informationen und Meinungen verfügt, die – für sich alleine betrachtet – ihn nicht dazu veranlassen würden, eine bestimmte Handlung zu vollziehen, besteht eine Dissonanz zwischen diesen Meinungen oder Informationen und der tatsächlich ausgeführten Handlung. Wenn eine solche Dissonanz besteht, wird der Mensch versuchen, sie herabzumindern, indem er entweder sein Handeln oder seine Überzeugungen und Grundsätze ändert. Wenn er seine Handlungen nicht ändern kann, wird ein Meinungswandel eintreten“ (Festinger 1964, S. 29).

Tiefenpsychologisch verwurzelte Handlungsmuster und langjährige Gewohnheiten zu ändern, fällt meist schwer. Weniger anstrengend ist es oft, seine Beobachtungsperspektive, seine Wahrnehmungen, seine Wirklichkeitskonstruktion den eigenen Handlungen anzupassen. Wir nehmen vor allem das Wissen zur Kenntnis, das unser Handeln rechtfertigt oder weniger unvernünftig erschei-

nen lässt. Eine andere Konsequenz ist: Wir meiden Lerngelegenheiten, von denen wir befürchten, dass sie unsere Dissonanz verstärken. Kognitive Dissonanzen verursachen häufig **Lernvermeidungen**: Sich auf ein Lernprojekt einzulassen, kann mit Risiken verbunden sein. Themen, die das eigene Selbstkonzept tangieren, gefährden die Identität und können als bedrohlich empfunden werden. Entsprechende Befürchtungen lösen Vermeidungsreaktionen aus. Man betont vor allem solche Argumente und Hindernisse, die von einer entsprechenden Seminarteilnahme abraten. Die **Dissonanzminderung** erweist sich als **Lernbarriere**.

Kognitive Dissonanzen lassen sich auch durch ein Reframing, eine „Umdeutung“ unserer Wirklichkeitswahrnehmung mindern.

***E**ine amüsante Geschichte erzählt Mark Twain: Tom Sawyer erhält von seiner Tante den Auftrag, einen Gartenzaun zu streichen. Missmutig macht er sich an die Arbeit, während seine Freunde spielen und sich über ihn lustig machen. Doch dann gelingt es Tom, seine Freunde zu überzeugen, dass es eine Auszeichnung ist, einen solchen Zaun streichen zu dürfen, weil man mit einem solchen Kunstwerk berühmt wird. Von nun an bitten ihn alle Freunde, ihn ablösen und ein Stück des Zaunes streichen zu dürfen. Dafür überhäufen sie Tom mit Geschenken. Mark Twain kommentiert: „Ohne es zu wissen, hatte er ein wichtiges Gesetz entdeckt, welches das menschliche Handeln bestimmt: Wenn man eine Sache als unerreichbar darstellt, dann bringt man die anderen dazu, sie tun zu wollen“ (Twain 2005, S. 24).*

6.4 Sozialökologischer Kontext als Motivationsfaktor

Lernmotive entwickeln sich in sozialen und ökologischen Kontexten. Menschen interessieren sich für das, wofür sich ihre Bezugspersonen interessieren. Auch thematische Interessen sind „personabhängig“: Eltern, Freunde, Lehrer wecken ein Interesse an einer Thematik oder an einer Tätigkeit.

Ein 25-jähriger Teilnehmer an einem Alphabetisierungskurs wurde nach seinen Motiven gefragt, Lesen und Schreiben zu lernen. Er erzählt, dass er aufgrund einer Krankheit und anderer ungünstiger Lebensverhältnisse die Schule verlassen hat, ohne funktional lesen und schreiben zu können. Im Urlaub hat er sich in eine Frau verliebt, die ihm anschließend Briefe geschickt hat, die er kaum lesen und nicht beantworten konnte. Er hat seiner Freundin, mit der er inzwischen zusammen lebt, seinen Analphabetismus „gebeichtet“, und seine Lebensgefährtin

hat ihn motiviert, einen Volkshochschulkurs zu besuchen. Sie unterstützt seinen Lernprozess aktiv, indem sie ihm ständig Briefe schreibt.

Sozialkontakte sind Auslöser für Lernaktivitäten:

- Bezugspersonen regen an, gemeinsam an einem Seminar teilzunehmen.
- In Bezugsgruppen oder am Arbeitsplatz werden Themen kommuniziert, über die man mitreden möchte.
- Erwachsene interessieren sich für die Themen und Hobbies ihrer Kinder und Enkelkinder.
- Man hofft, in Veranstaltungen der Erwachsenenbildung interessante Gesprächspartner/innen kennen zu lernen.

Motivationsuntersuchungen in der Erwachsenenbildung haben gezeigt, dass „Kontaktmotive“ weit verbreitet sind. Diese sozialen Motive gehören zu den wichtigsten „**Sekundärmotiven**“.

Die Metapher der Inszenierung verweist auf diese Mischung von kognitiven und sozialemotionalen Motiven, von Lerninteressen und Selbstdarstellungsbedürfnissen. Erwachsene nehmen keineswegs nur oder auch nur primär aus thematischen Lernmotiven an Seminaren teil. Viele haben das Bedürfnis der **Selbstinszenierung**: ihr Wissen, ihre Erfahrungen, ihre Überzeugungen mitzuteilen. Sie wollen sehen und gesehen werden, hören und gehört werden. Veranstaltungen der Erwachsenenbildung sind nicht nur, aber auch eine Bühne, ein Forum der Selbstdarstellung. Das gilt übrigens genauso für die Lehrenden. Sigrid Nolda macht auf die Besonderheiten von Inszenierungen in Seminaren aufmerksam (Nolda 1996, S. 363). Die relative Anonymität einer neuen Seminargruppe hat ihren Reiz: Man kann eine neue Rolle ausprobieren, man kann sich ohne großes Risiko anders präsentieren, als es in der Familie oder am Arbeitsplatz möglich ist oder akzeptiert wird. Salopp formuliert: Man kann hier die Witze noch einmal erzählen, die zu Hause niemand mehr hören will. Ein Seminar kann eine Ersatzbühne sein, wenn man in der Familie oder am Arbeitsplatz kein Gehör findet. Teilnehmende wollen nicht nur lernen, was sie noch nicht wissen, sie wollen auch bestätigt finden, was sie bereits wissen. Und sie wollen ihr Wissen demonstrieren können.

Viele Teilnehmende genießen es, durch ihr Aussehen und ihr Outfit Aufmerksamkeit zu erregen. Die **Sozialästhetik einer Seminarsituation** wird meist ignoriert. Dabei geht es nicht nur um die Gestaltung der Seminarräume, sondern auch um die Ästhetik – nicht selten auch die Erotik – der Seminargruppe. Die

Wörter „Geschmack“, „geschmackvoll“ verweisen auf diese Verknüpfung von Kognition und Präsentation. Eine Selbstdarstellung kann geschmackvoll sein; eine deplatzierte Bemerkung kann geschmacklos sein. Takt und Geschmack sind Merkmale einer Lehr-Lernkultur. Der chilenische Neurobiologe und Konstruktivist Varela verbindet die Inszenierungsmetapher mit dem **Konzept der „verkörperten Kognition“**. Kognition ist mit körperlichen Empfindungen verknüpft. Lehren und Lernen ist verkörpertes Handeln. Gestik, Mimik, Motorik sind an kognitiven Prozessen beteiligt. Wir verkörpern in einem Seminar ein Aha-Erlebnis, aber auch Langeweile, Unverständnis, Abwehr. Interesse und Desinteresse sind sichtbar, atmosphärisch spürbar, sie werden inszeniert. Teilnehmende und Lehrende setzen sich in Szene, aber auch die Themen werden inszeniert. Wir inszenieren, d. h. konstruieren unsere Welt: „Wenn wir zugeben, daß man die Kognition ohne Vorverständnis nicht angemessen begreifen kann, und daß dieses Vorverständnis nichts anderes ist als unsere körperliche und gesellschaftliche Geschichte, lautet die unausweichliche Schlußfolgerung: Der Erkennende und das Erkannte, der Geist und die Welt, bestimmen einander wechselseitig“ (Varela/Thompson 1992, S. 209).

Ob eine Lernmotivation zu einer Seminarteilnahme führt, hängt wesentlich von passenden **Institutionalisierungsformen** ab: Je nach Lerninteresse, Stimmung und Lebenssituation kann es erwünscht sein, ein relativ anonymes Seminar in einer Bildungseinrichtung zu besuchen oder sich an einem selbstorganisierten Gesprächskreis im vertrauten Milieu zu beteiligen oder zu einem Kongress mit prominenten Referent/inn/en zu reisen. Diese Institutionalisierungsformen sind Bestandteil eines systemischen Motivationsfeldes.

Zur Reflexion

- **Vergleichen Sie das Konstrukt „kognitive Landkarten“ (Tolman/Thorndike) mit dem der „generativen Themen“ (Freire). Wo sehen Sie Unterschiede, wo Gemeinsamkeiten?**
- **Wie beurteilen Sie vor dem Hintergrund Ihres eigenen Lernverhaltens die Bedeutung von kognitiven, emotionalen und aktionalen Motivationsfaktoren? Wie sehr lassen Sie sich durch Umgebungsfaktoren beeinflussen?**

7. Empirische Motivationsforschung

7.1 Motivationsbiografien

Lernmotivationen können als biografisch verwurzelte und in soziale Kontexte eingebundene Handlungsdispositionen definiert werden. Mit Bettina Dausien und Peter Alheit lässt sich das **Lernen Erwachsener als „biographischer Prozess“** interpretieren.

„Institutionalisierte Bildungsangebote treffen bei den Teilnehmenden immer schon auf eine vorgängig gebildete Erfahrungs- und Lerngeschichte und werden durch selbstgesteuerte Passung in diese eingebaut ... Die Fähigkeit, Denken und Handeln, die ‚Konstruktion‘ von Wirklichkeit aus dem aufgeschichteten und sich verändernden biographischen Wissen zu generieren, bezeichnen wir als Biographizität, als eine historisch und kulturell gewachsene Fähigkeit moderner Individuen, ihre höchst individuellen Erfahrungsschemata mit neuen sozialen Erfahrungen zu verknüpfen ... Biographische Lernprozesse verlaufen nicht linear. Sie verknüpfen thematisch und zeitlich u. U. weit auseinander liegende Erfahrungen, führen häufig erst im Nachhinein zu Einsichten und Uminterpretationen früherer Erfahrungen“ (Dausien/Alheit 2005, S. 28 f.).

„Biographizität“ ist die Fähigkeit und Bereitschaft, neue Erfahrungen, neues Wissen und gesellschaftliche Veränderungen mit früheren biografischen Erfahrungen und Kenntnissen zu verknüpfen. Biographizität beinhaltet eine Motivation, nämlich die Bereitschaft, sich um eine Kontinuität der eigenen Identität und des Selbstkonzepts zu bemühen. Lernmotivation in biografisch-konstruktivistischer Sicht ist die Bereitschaft, die eigene Vergangenheit zu rekonstruieren, um eine lebens- (und liebens-)werte Zukunft denken zu können. Lernen erfolgt weniger aufgrund der Vermittlung von Wissen, sondern **Lernen ist konstruktive ‚Aneignung von Welt‘** im Horizont der eigenen Lebensgeschichte. In diesem Sinn hat Lernen im Erwachsenenalter stets eine biografische Dimension. Jochen Kade stellt fest: „Bildungsforschung ist im Grunde immer Biographieforschung“ (Kade 2005, S. 2). **Pädagogische Biographieforschung** rekonstruiert, wie Erwachsene Wissen und damit Welt „synthetisieren“. Diese Aneignung kann in „pädagogischen Kommunikationskontexten“ erleichtert werden. Dennoch muss – so J. Kade, „von einer grundsätzlichen Differenz, ja Kluft zwischen pädagogischen Vermittlungsoperationen einerseits, individuellen Aneignungsoperationen andererseits ausgegangen“ werden (ebd., S. 3). Lernbiografien lassen sich in mehrere Dimensionen untergliedern.

Dimensionen von Lernbiografien

- Das **biologische Alter** ist nicht identisch mit dem kalendarischen Alter, sondern meint den medizinischen Zustand der Körperfunktionen (z. B. Herz, Kreislauf, Bewegungsapparat). Der Einfluss biologischer und neuronaler Faktoren auf Lernkapazitäten und Lernenergien sollte nicht unterschätzt werden. Außerdem ist das Interesse vieler Themen, z. B. Gesundheit, altersabhängig. Auch verändert sich mit zunehmendem Alter die Lebenszeitperspektive und damit die Bereitschaft, neue langfristige Lernprojekte zu beginnen. Endlichkeit und Vergänglichkeit werden zu bedeutsamen Daseinsthemen.
- Unter **Bildungsbiografie** werden hier institutionalisierte Lernprozesse in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung verstanden. Ein Zusammenhang zwischen Schulbildung und Weiterbildungsbereitschaft ist vielfach bestätigt worden. Allerdings verläuft diese Entwicklung nicht gradlinig. Zwar lassen sich Spuren vieler Interessen und Motive bis in die Schulzeit zurückverfolgen, aber auch viele Vermeidungsreaktionen und Abwehrhaltungen wurzeln in schulischen Lebensphasen. Auch Erwachsene mit höherer Schulbildung sind nicht frei von Lernwiderständen.
- Die **Berufsbiografie** beinhaltet karriererelevante und berufsbezogene Lerninteressen und Qualifikationsanforderungen. Das Selbstbewusstsein vieler Menschen beruht auf ihrer beruflichen Kompetenz und ihrer beruflichen Karriere. Berufsbezogene Qualifizierungen werden häufig durch ein implizites Erfahrungswissen ergänzt. Zu dieser beruflichen Lernbiografie gehören aber auch Entwertungen von Kompetenzen, z. B. durch neue Technologien, und auch eine Enteignung von Fähigkeiten durch langfristige Arbeitslosigkeit.
- Zur **Freizeitbiografie** als „Lerngeschichte“ zählen nicht nur Hobbies, sondern auch ein gemeinwohlorientiertes, bürgerschaftliches Engagement. Eine solche gesellschaftlich nützliche Arbeit – außerhalb der Erwerbstätigkeit – wird immer noch unzureichend anerkannt und unterstützt. Viele ältere Menschen entdecken in der nachberuflichen Lebensphase ihr Interesse für soziale und ökologische Themen, ein Interesse, das durchaus gesundheitsfördernd ist. Zur „Freizeitlernbiografie“ gehört auch das Interesse an der Entwicklung und den Lernfortschritten von Kindern. Dass Kinder Lernmotive Erwachsener stimulieren, ist bisher kaum untersucht worden.
- Die **Kommunikationsbiografie** verweist auf unterschiedliche Gesprächspartner/innen im Lauf des Lebens. Mit wem werden welche Themen diskutiert, von wem haben wir uns thematisch anregen lassen? Wer waren und sind berufliche Kontaktpersonen, mit wem kommunizieren wir emotional? Welche Themen erörtern wir mit Jüngeren, welche mit Älteren, welche mit Freunden, welche mit professionellen Beratern? Zur Kommunikationsbiografie gehören außer den Partnern und den Themen auch die Kommunikationsformen. Seit einigen Jahren haben elektronische Medien der Telekommunikation den Brief weitgehend abgelöst, und die telefonische Kommunikation hat sich durch die Verbreitung des Handys verändert – In chat-groups kommunizieren Menschen miteinander, die sich nie „face to face“ getroffen haben. Von Kommunikationsbiografien kann aber auch in einem umfassenderen Sinn gesprochen werden: Kommunikation ist das Medium, in dem sich Biografien entwickeln: Ohne Kommunikation mit „signifikanten Anderen“ ist Persönlichkeitsentwicklung nicht denkbar. Der Dialog

mit einem „Du“ führt zur Erkenntnis des Ich, das Ich findet in solchen Dialogen „zu sich selber“. Durch Kommunikation werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Existenz deutlich. „Innere Bilder“, Deutungs- und Emotionsmuster resultieren aus Kommunikationen, auch aus versäumten Kommunikationen. Kommunikation erfordert die Bereitschaft zum Verstehen und zur Verständigung – wohl wissend, dass Verstehen nur annäherungsweise möglich ist und dass Missverstehen nie ausgeschlossen ist. Durch Kommunikation wird Biografie in Bewegung gehalten. Oft sind es „kritische“ Gespräche, die der Biografie eine Struktur verleihen, die zu Wendepunkten im Leben werden. Solche „entscheidenden“ Gespräche sind nicht selten Auslöser von Lernaktivitäten und von Rekonstruktionen des Selbst.

- **Rollenbiografie** meint den Wandel der sozialen Rollen und der damit verbunden Lernaufgaben. Auf eine solche Veränderung der Lernherausforderungen durch neue Rollen hat der Amerikaner Robert J. Havighurst als einer der ersten hingewiesen (vgl. Knoll 1980, S. 159 ff.). Typische Rollen sind berufliche Positionen, familiäre Verantwortungen, aber auch ehrenamtliche politische und gesellschaftliche Verpflichtungen. Vor allem der demographische Wandel nötigt zu einer Revision und Erweiterung traditioneller Rollenmuster.
- Zur **Lebenswelt** gehören nicht objektive gesellschaftliche Strukturveränderungen, sondern subjektive Wahrnehmungen und Interpretationen von Ereignissen und Entwicklungen. Solche Veränderungen waren z. B. die Kriegs- und Nachkriegszeit, Tschernobyl, die Berliner Mauer und die „Wende“, Massenarbeitslosigkeit, die Ökologiekrise, aber auch die Computerisierung des Alltags. Diese soziokulturellen, sozioökonomischen, soziotechnischen Entwicklungen werden geschlechts-, kohorten- und milieuspezifisch, aber auch individuell unterschiedlich verarbeitet. Zur **Lebensweltbiografie** gehören ökologische Veränderungen, z. B. Wohnortwechsel vom Land in die Stadt. Lebensläufe sind geprägt von „natürlichen“ Umwelten.
- Die **Interkulturalität** der Biografien hat in den vergangenen Jahren rapide zugenommen. Familien, Nachbarschaften, Schulklassen, Belegschaften, Sportvereine sind multikulturell gemischt und multiethnisch strukturdeterminiert. Viele Berufstätige arbeiten längere Zeit im Ausland. Aber auch Freizeitgewohnheiten, Ernährung, Entspannungs- und Naturheilkundeverfahren, Fernsehprogramme und Kulturangebote sind multi- oder auch transkulturell. Auch viele religiöse Muster setzen sich aus unterschiedlichen Traditionen und Ritualen zusammen.

„**Lernbiografie**“ erweist sich so als Sammelbegriff mehrdimensionaler Verläufe und Veränderungen im Leben. Nicht zufällig wird im Diskurs der Postmoderne von „Patchworkidentitäten“ und „Bastelbiografien“ gesprochen. Sicherlich gibt es noch stabile „Beziehungen“ und Wertorientierungen, kontinuierliche Lern- und Entwicklungsprozesse. Dennoch nehmen die **Diskontinuitäten**, die Zäsuren und „Transitionen“, die „**kritischen Lebensereignisse**“ und die riskanten Entscheidungen zu. Es ist inzwischen eine Binsenweisheit, dass das „Ob-

soleszenztempo“, also die Veralterungsrate des Wissens – nicht nur in der Arbeitswelt, auch im privaten Alltag – wächst. Nichts ist so beständig wie der Wandel. Dies lässt sich übrigens schon in Goethes „Wahlverwandtschaften“ nachlesen:

„Es ist schlimm genug“, rief Eduard, „dass man jetzt nichts mehr für sein ganzes Leben lernen kann. Unsre Vorfahren hielten sich an den Unterricht, den sie in ihrer Jugend empfangen; wir aber müssen jetzt alle fünf Jahre umlernen, wenn wir nicht ganz aus der Mode kommen wollen“ (Goethe 1809/1960, S. 29). Charlotte antwortet darauf: „Wir Frauen nehmen es nicht genau“. Für sie sind nicht neue wissenschaftliche Detailkenntnisse von Bedeutung, sondern lebenswichtige neue Einsichten in Zusammenhänge. Deshalb bleibt sie gegenüber den Vergleichen zwischen chemischen und menschlichen „Verbindungen“ skeptisch: „Diese Gleichnisreden sind artig und unterhaltend, und wer spielt nicht gern mit Ähnlichkeiten! Aber der Mensch ist doch um so manche Stufe über jene Elemente erhöht“ (ebd., S. 32).

Die pädagogische Devise kann nicht lauten: permanente Anpassung und unbegrenzte Wissensakkumulation. In einer „Multioptionsgesellschaft“ ist die Fähigkeit zur klugen Auswahl und zur besonnenen Selbstbeschränkung eine Schlüsselkompetenz. Lernbiografien beinhalten Lernplateaus, regressive Phasen, Verlern- und Umlernprozesse. Wir müssen uns von der traditionellen Vorstellung verabschieden, dass das Alter eine Zunahme an Weisheit und Souveränität bewirkt. Die einzelnen Lernbiografien unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der Themen und Motive, sondern auch hinsichtlich der Institutionalisierungsformen. Kade/Nittel/Seitter definieren diese Formen als „Verstetigung von Handlungsvollzügen“.

„Organisationen sind aus dieser Perspektive nur noch eine Form der Institutionalisierung von Lernen im Erwachsenenalter. So kann das Lernen Erwachsener ebenso im Kontext der Medien, von sozialen Begegnungen, Vereinen oder im Alltag (informell) institutionalisiert sein, aber auch im individuellen Habitus“ (Kade u. a. 1999, S. 74).

Auch selbstgesteuertes Lernen und die Integration des Lernens in Arbeitsprozesse sind in diesem Sinn Institutionalisierungsformen.

7.1.1 Kritische Lebensereignisse

Biografieforschung interessiert sich u. a. für die Frage, ob sich Werte, Einstellungen und Motive im Lauf des Lebens nachhaltig verändern. Der Amerikaner Oliver Brim, der in den 1960er Jahren den Begriff „**Erwachsenensozialisierung**“ ins Gespräch gebracht hat, stellt die These auf, dass Erwachsene zwar ihre Kenntnisse und Verhaltensweisen, kaum aber ihre Werte und Motivationen verändern (Brim 1974, S. 26). Im Großen und Ganzen ist diese These plausibel: **Motivationen**, die mit Persönlichkeitseigenschaften verknüpft sind (z. B. Extravertiertheit, Offenheit, Selbstvertrauen) haben ihre Wurzeln meist in der Kindheit. Themenbezogene **Interessen** dagegen entstehen im Lauf des Lebens aufgrund wechselnder Person-Umwelt-Konstellationen. Brim vertritt eine strukturfunktionalistische Rollentheorie. Die Maxime, dass der Erwachsene sozialisiert werden muss, um gesellschaftlich nützliche Rollen wahrzunehmen, wird nicht in Frage gestellt. Dieses Verständnis von Sozialisation als Anpassung an gesellschaftliche Strukturen ist nicht unumstritten. Dennoch gehört Brims Studie zu den klassischen Texten der Erwachsenensozialisation.

Der Hannoveraner Soziologe Hartmut Grieser hat den Begriff **Erwachsenensozialisation** in den 1970er Jahren in Deutschland populär gemacht. Grieser orientiert sich nicht am Strukturfunktionalismus Parsons'scher Prägung, sondern am „symbolischen Interaktionismus“: Lernmotivation entsteht in Bezugsgruppen und durch den Kontakt mit „signifikanten Anderen“. Wir handeln aufgrund von Bedeutungen, die wir Dingen, Menschen und Situationen beimessen. Ändern sich unsere Bezugsgruppen und unsere Milieus, so ändern sich auch unsere Deutungsmuster und unsere Lernmotive. In der Erwachsenenbildung ist Grieser vor allem durch das **Konzept der biografischen Schaltstellen** bekannt geworden. Schaltstellen sind Zäsuren, Übergänge, „kritische Lebensereignisse“. Diese – erwünschten oder unerwünschten – Einschnitte im Lebenslauf sind mit notwendigen Neuorientierungen verbunden. Schaltstellen sind somit meistens lernintensiv.

Schaltstellen sind häufig mit **Identitätskrisen** verbunden, z. B. Arbeitslosigkeit, Partnerverlust, eine lebensbedrohliche Krankheit. Die kritische Situation ist oft so belastend, dass der Kopf nicht frei ist für kognitive, reflexive Lernprozesse. Dennoch erfordert die Bewältigung der neuen Lebenslage einen Perspektivenwechsel und Lernanstrengungen. Lernen ist eine – pädagogisch erwünschte – **Coping-Strategie**, wobei diese Lernprozesse oft durch Beratungsangebote unterstützt werden sollten.

Ein Klassiker der Erwachsenenbildungsliteratur ist auch Sigrun-Heide Filipp's Sammelband „Kritische Lebensereignisse“ (1981). **Kritische Lebensereignisse** resultieren aus Störungen des „Passungsgefüges“ von Person und Umwelt. Die Störung kann entweder durch die Person verursacht werden (z. B. gewollte Trennung, Krankheit) oder von der Umwelt veranlasst sein (z. B. betriebsbedingte Kündigung, Verkehrsunfall). Die Bewältigungsprozesse sind auf eine erneute Passung, ein Gleichgewicht zwischen Person und Umwelt gerichtet. Filipp unterscheidet **Coping-Strategien** danach, „auf welche Systemeinheit (Ereignis, Umwelt, Person) sie primär fokussieren, ob sie also nach außen gerichtet, ereigniszentriert oder auf die eigene Person gerichtet, selbstorientiert sind“ (Filipp 1981, S. 39). Der Umgang mit solchen Ereignissen hängt auch von Persönlichkeitseigenschaften ab, z. B. dem Grad der Selbstwirksamkeitsüberzeugung, der Selbst- oder Fremdattribuierung.

Personen, die über eine hohe Habitualmotivation des Lernens verfügen, sind eher geneigt, Bildungsangebote – z. B. Seminare, aber auch Fachliteratur – in Anspruch zu nehmen. Die Art der Auseinandersetzung ist wesentlich von früheren Lernerfahrungen in ähnlichen Situationen abhängig. „Antezedenzmerkmale“ (z. B. frühere kritische Lebensereignisse) Personmerkmale (z. B. Wissen, Selbstkonzept), Kontextmerkmale (z. B. soziale Stützsysteme) und Ereignismerkmale (z. B. Erwünschtheit, Bedrohung), aber auch verfügbare Lern- und/oder Beratungsangebote beeinflussen die Coping-Strategien.

Bildungsangebote können auch ein **antizipatorisches, propädeutisches Lernen** fördern. Viele kritische Lebensereignisse sind zwar unkalkulierbar und nicht prognostizierbar, aber manche „Schaltstellen“ können mit großer Wahrscheinlichkeit antizipiert werden, z. B. die „Empty-Nest-Situation“, Ruhestand, Tod, auch gesundheitliche Beeinträchtigungen. Lernaktivitäten können durchaus eine prophylaktische Funktion haben. Doch es gibt **Grenzen der lernenden Bewältigung kritischer Situationen**. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, „daß die Kapazität des Menschen zu einer jeweils geforderten Neuanpassung an veränderte Lebensumstände und seine Fähigkeit, die mit diesen Ereignissen einhergehenden ‚Belastungen‘ zu verarbeiten, nur begrenzt hoch sind“ (ebd., S. 6). Kritische Lebensereignisse sind beobachtungsabhängig. Ob ein Ereignis als „kritisch“ wahrgenommen wird, hängt von der jeweiligen Wirklichkeitskonstruktion ab. Auch die Frage, ob ein Ereignis erwünscht oder unerwünscht ist, ist durchaus nicht immer eindeutig zu beantworten. Auch Arbeitslosigkeit kann unterschiedlich und ambivalent erlebt werden.

Perspektiventransformation – kritische Lebensereignisse konstruktivistisch

Eine konstruktivistische Haltung nimmt auch der Amerikaner Jack Mezirow ein. In seinem Buch „Transformative Erwachsenenbildung“ (1997) untersucht er „**Perspektiventransformationen**“ im Leben Erwachsener. Er verzichtet also auf den (normativen) Begriff „kritische Lebensereignisse“ und geht davon aus, dass Erwachsene mit Situationen konfrontiert werden, in denen die gewohnten Perspektiven, d. h. die Wirklichkeitswahrnehmungen nicht mehr viabel sind, so dass die Blickrichtungen „transformiert“ werden sollten. In der konstruktivistischen Literatur ist von „**Perspektivenverschränkung**“, auch von „**Reframing**“ die Rede. Mezirow bezweifelt, ob die menschliche „Entwicklung“ als linearer Prozess des Erkenntnisfortschritts und der „Reife“ zu beschreiben ist. Dennoch ist die Überprüfung und Erweiterung der Perspektiven ein erwachsenengemäßes Lernziel. Erwachsenenbildung ist – nicht nur, aber auch – die Fähigkeit, mit Veränderungen des Selbst und der Umwelt „kritisch-reflexiv“ umzugehen. Mezirow ist der Meinung, „daß Transformation zur Entwicklung einer umfassenderen, differenzierteren, durchlässigeren und integrierteren Perspektive führen kann ... Das ist es, was Entwicklung im Erwachsenenalter bedeutet“ (Mezirow 1997, S. 131).

Merkmal einer „entwickelten“ Perspektive im Alter ist nicht nur, „daß diese umfassender, kritischer und integrativer ist, sondern auch, daß sie durchlässig (offen) gegenüber alternativen Perspektiven ist, so daß Inklusivität, Urteilsvermögen und Integration ständig zunehmen.“ (ebd., S. 132). **Anlässe** für solche Perspektiventransformationen sind „lebensbedeutsame Entscheidungen“. Lernen trägt – durch Wissen, durch Nachdenken, durch Gespräche – zur Fundierung dieser Entscheidungen bei. Und Lernen verschafft emotionale Befriedigung. Mezirow kommt aufgrund seiner empirischen Untersuchungen zu dem Ergebnis: „Trotz der Unterschiede in ihren Stilen empfinden alle, die einen transformativen Lernprozess durchlaufen haben, ein Gefühl der Wiedergeburt oder eines neuen Anfangs“ (ebd., S. 134).

Transformatives Lernen ist ein kritisch – reflexives Lernen, das Imagination, Phantasie, hermeneutische Kompetenz, hypothetisches Vorgehen erfordert. Entscheidend für eine solche Neuorientierung sind Motivation und Wille; aber auch Mut und Zuversicht. „Nicht alle Lerntransformationen beinhalten eine profunde Neudefinition des Selbst. Tun sie dies aber, so fördern sie ... die Fortentwicklung zu einem stärkeren, einfühlsameren, komplexeren und besser integrierten Selbst“ (ebd., S. 153).

Schaltstellen und kritische Ereignisse unterbrechen den alltäglichen Fluss des Lebens. Routinen und Gewohnheiten, aber auch liebgewordene Wirklichkeitskonstruktionen werden in Frage gestellt. Perspektivenwechsel und neue soziale Verortungen werden nötig. Neue Lernherausforderungen drängen sich auf. Manche Menschen bewältigen diese Situation progressiv, also aktiv, zukunftsorientiert, lernend. Andere reagieren degressiv, d. h. passiv, depressiv oder auch mit Drogenmissbrauch. Kritische Lebensereignisse können mit Paulo Freire als **Grenzsituationen** beschrieben werden. Menschen stoßen an ihre Grenzen, und sie erweitern ihre Grenzen. Grenzüberschreitungen erfordern nicht nur Mut

und Risikobereitschaft, biografische Übergänge sind fast immer „riskant“ (vgl. Seitter 1999). Grenzsituationen verweisen auf die Begrenztheit menschlicher Existenz, aber auch auf befreiende Aktivitäten. Freire spricht von „Grenzakten“. Durch Aktion und Reflexion sind Menschen in der Lage, sich aus den Fesseln der gegebenen Zwänge zu befreien. Diese Grenzsituationen enthalten „generative Themen“, also die Lernthemen, die nicht nur interessant, sondern auch relevant sind. **Generative Themen** sind erweiternde, sinnvolle Themen.

„Letztlich enthalten die Themen Grenzsituationen. Die Aufgaben, die sie einschließen, erfordern Grenzakte ... Die Tatsache, daß einzelne in einer bestimmten Gegend eine generatives Thema nicht empfinden oder es in einer verzerrten Weise empfinden, kann höchstens eine Grenzsituation der Unterdrückung deutlich machen“ (Freire 1973, S. 85 f.).

Diese Themen stehen nicht in Lehrplänen, sie sind Bestandteil menschlicher Praxis: „Wer nach dem generativen Thema sucht, fragt nach dem Denken des Menschen über die Wirklichkeit und nach seinem Handeln (!) an der Wirklichkeit, worin seine Praxis beruht ... Tatsächlich existieren Themen *im* Menschen, *in* seinen Beziehungen mit der Welt, im Hinblick auf konkrete Tatsachen“ (ebd., S.88 f.). Die Beschäftigung mit generativen Themen fördert Autonomie und Kompetenz.

Autonomie und Kompetenz sind auch die Schlüsselbegriffe einer umfangreichen Biografieforschung von John Erpenbeck und Volker Heyse. Sie haben „**Kompetenzbiographien**“ erfolgreicher Manager und Unternehmer/innen untersucht. Die Forscher interpretieren **Kompetenzen** als „Selbstorganisationsdispositionen“. Solche Dispositionen sind Fähigkeiten, aber auch Motivationen, um kompetent und verantwortungsbewusst den „Strukturwandel der Unternehmen“ und die „Globalisierung der Märkte“ zu bewältigen. Es zeigt sich, dass eine überdurchschnittliche Lernmotivation eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches unternehmerisches Handeln ist. Auch in diesen Kompetenzbiographien sind kritische Situationen und prekäre Ereignisse folgenreiche Weichenstellungen: „Kompetenzen werden in biographischen Habilisierungssituationen erworben (Konflikte, generelle Krisensituationen/critical life events, Sinn- und Deutungskrisen, Identitätskrisen, Dissonanzen aus Kultur- und Geschlechtsvergleichen, Selbstreflexionskrisen)“ (Erpenbeck/Heyse 1999, S. 201). Vereinfacht und überspitzt formuliert: Nicht die gradlinigen, reibungslosen Lebensläufe fördern Selbstorganisationskompetenzen, sondern die progressive Bewältigung und Gestaltung kritischer Ereignisse.

„Es sind offensichtlich Kernkompetenzen der hier befragten Personen, proaktiv auf (konfliktäre) Umweltbedingungen und -anforderungen reagieren zu können. Damit in Zusammenhang steht, diese als herausfordernde Situationen überhaupt wahrnehmen zu können“ (ebd., S. 453). Die ausgeprägte Lernmotivation äußert sich nicht unbedingt in der Teilnahme an Seminaren, sondern als Bereitschaft, im beruflichen und privaten Alltag ständig von anderen – auch von Mitarbeiter/innen und den eigenen Kindern – lernen zu wollen. Diese Lernmotivation ist also „beziehungsintensiv“. „Alle Befragten bevorzugen das Lernen vor Ort im kommunikativen Austausch mit anderen. Learning by doing erfolgt immer über kommunikative Akte“ (ebd., S. 448). Grenzsituationen sind in gesellschaftliche Kontexte eingebettet, und sie resultieren oft aus gesellschaftlichen Veränderungen.

7.1.2 Zwischenbilanz

Die gesellschaftlich standardisierte Normalbiografie löst sich auf. Postmoderne Lebensläufe verlaufen diskontinuierlich, kritische Ereignisse, Zäsuren und Übergänge sind die Regel. Traditionelle Normen und soziale Stützsysteme verlieren an Überzeugungskraft. Jede/r ist gezwungen, permanent riskante Entscheidungen zu treffen und zu begründen. Die Biografie wird ständig neu geschrieben, sie wird zu einer lebenslangen Konstruktionsleistung. Die Amerikaner Ron und Susan Zemke halten **kritische biografische Lebensereignisse** für die wichtigsten **Lernmotivatoren** im Erwachsenenalter:

- „1. Adults seek out learning experiences in order to cope with specific life-change events. Marriage, divorce, a new job, and moving to a new city are examples.*
- 2. The more life-change events an adult encounters, the more likely he or she is to seek out learning opportunities.*
- 3. The learning experiences adults seek out on their own are directly related – at least in their own perceptions – to the life-change events that triggered the seeking“*
(Zemke/Zemke 2003, S. 1).

Transformatives, reflexives Lernen ist erforderlich – ob Menschen dazu motiviert sind oder nicht. Dennoch: je mehr die Erwachsenen „das Heft selbst in die Hand nehmen“, desto erfolgreicher ist – mit großer Wahrscheinlichkeit – dieses Lernprojekt. Zu einer **reflexiven Lernhaltung** gehört auch, dass man sich nichts „vorschreiben“ lässt. Nicht alle Appelle zur Veränderung, zum Um- und Neulernen sind für den Einzelnen vernünftig und emotional zumutbar. Auch eine partielle Lernresistenz kann „sinnvoll“ sein. Immerhin: „**Bio-**

graphizität“ (Alheit) als lernende Auseinandersetzung mit sich und der Welt ist *das* Projekt der Postmoderne, die auch als reflexive Moderne interpretiert werden kann. Kritische Lebensereignisse sind nicht die Ausnahme sondern der Normalfall.

7.2 Methodologische Anmerkungen

Motivations- und Adressatenforschungen haben in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung eine lange Tradition (vgl. Strzelewicz 1968; Schulenberg 1978; Karl 1979). Bevorzugte empirische Methoden sind (biografische) Interviews und (standardisierte) Befragungen. Seltener sind psychologische Tests, experimentelle Versuchsanordnungen, teilnehmende Beobachtungen, Gruppendiskussionen, „weiche“ empirische Methoden (z. B. Collagen) oder Metapheranalysen.

Empirische Sozialforschung spiegelt keine Wirklichkeit „wahrheitsgemäß“ wider. Dennoch können diese Forschungen theoretisch anregend und praktisch nützlich sein, wenn sie die Perspektivenvielfalt und damit die Deutungsmöglichkeiten erweitern. Lernmotive sind relativ und relational. Diese Kontextgebundenheit muss empirische Forschung reflexiv und **interpretativ** berücksichtigen. Wissenschaftlich beobachten heißt: unterscheiden, Unterschiede machen. Dabei ist zu bedenken, „dass Unterscheidungen mit Sicherheit nur dem kognitiven System und seinen Operationen, nicht aber der Umwelt als deren intrinsische Eigenschaften zugeordnet werden können“ (Schmidt 1998, S. 17). Empirische Forschung ist nicht nur beobachtungsabhängig, sondern auch **selektiv**. Jede Unterscheidung ist eine Selektion, die andere Unterscheidungen ausschließt. Lernmotivation lässt sich nicht messen. Motivation ist ein Erklärungsprinzip für Aktivitäten, die als „Lernen“ beschrieben werden. Empirisch ermitteln lassen sich **Indikatoren**, die auf Motivation verweisen. Um dieser „Faktorenkomplexion“ annähernd zu entsprechen, haben Schulenberg und Mitarbeiter/innen in den 1970er Jahren einen „**Index für Bildungsbereitschaft**“ entwickelt. Schulenberg u. a. unterscheiden „vier quasi-typische Personenkreise“, nämlich

- aktive Weiterbildungsteilnehmer (10 %),
- gelegentliche Weiterbildungsteilnehmer (25 %),
- Nichtteilnehmer mit positiver Einschätzung (50 %),
- Desinteressierte und Ablehnende (15 %).

Ich habe die „Oldenburger Studie“ an dieser Stelle erwähnt, weil der Versuch, einen Index der Bildungsbereitschaft zu ermitteln, trotz methodologischer Vor-

behalte interessant erscheint. Leider ist dieses Verfahren meines Wissens in der späteren Bildungsforschung nicht weiterentwickelt worden. Alle Versuche, Lernmotivationen empirisch „festzustellen“, ähneln dem Bemühen, den Nebel zu vermessen und zu verpacken.

Eine Anmerkung zum **Verhältnis von Theorie und Empirie**: Theorie, Empirie und Praxis lassen sich als „Einheit der Differenzen“ beschreiben. Alle drei Tätigkeiten basieren auf unterschiedlichen Logiken und Kriterien – eine Theorie muss argumentativ überzeugen, empirische Befunde müssen methodisch nachprüfbar sein, Praxis muss „erfolgreich“ sein. Dennoch sollten Theorie, Empirie und Praxis strukturell gekoppelt und aufeinander bezogen sein. Die meisten Motivationstheorien sind empirisch „unterfüttert“ – auch der Konstruktivismus stützt sich auf die Empirie der Neurowissenschaften. „Anspruchsvolle“ empirische Forschungen sind theoretisch begründet und gerahmt. So wird die Göttinger Studie „Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein“ durch eine theoretische Analyse des Bildungsbegriffs und des Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert eingeleitet.

Den meisten empirischen Untersuchungen zur Weiterbildungsmotivation, die im Folgenden dargestellt werden, liegen jedoch pragmatische und keine theoretischen Interessen zugrunde. So dominierte lange Zeit die sozialpolitische Frage, wie unterrepräsentierte Gruppen zur Weiterbildungsbeteiligung „veranlasst“ werden können. In diesem Kapitel werden schwerpunktmäßig Forschungen vorgestellt, die Lernmotivation aus einer biografieorientierten Perspektive untersuchen.

Eine weitere Anmerkung zur aktuellen **Forschungspolitik**: Das Interesse an Forschungen zur Lernmotivation Erwachsener scheint nachgelassen zu haben. Es drängt sich die Vermutung auf, dass sich das (politische, ökonomische, gesellschaftliche) „System“ für Funktionen, Strukturen, Kosten-Nutzen-Relationen, aber kaum noch für die Motive von Personen interessiert. Wenn Menschen als Humankapital, als Humanressourcen, als Wirtschaftsfaktor verrechnet werden, wird lebenslanges Lernen zu einer ökonomischen Variable. Subjektive Gründe und Befürchtungen spielen dann keine Rolle – es sein denn als Störfaktoren. Wo aber die Systemzwänge ausschlaggebend sind, erscheint eine pädagogische Motivationsforschung eher überflüssig.

7.3 Erforschung von Teilnahmemotiven

Im Gegensatz zur Adressatenforschungen, die primär Absichtserklärungen erforscht (befragt werden z. B. Erwachsene, ob sie an Veranstaltungen teilgenommen haben, aber auch, ob, aus welchen Motiven und unter welchen Bedingungen sie das Angebot der Erwachsenenbildung nutzen würden) untersucht **Teilnehmerforschung** Verhaltensweisen und Motive von Erwachsenen in Kursen der Erwachsenenbildung. Dabei werden verschiedene **Untersuchungsmethoden** und Forschungsdesigns verwendet:

- Motivationstests,
- schriftliche Teilnehmendenbefragungen,
- Dropout-Untersuchungen,
- Längsschnitt-/Kohortenbefragungen,
- Biografische Interviews,
- Analyse von Seminarprotokollen/teilnehmende Beobachtungen.

7.3.1 Motivationstest

Es gibt wenige wissenschaftlich validierte Motivationstests in der Erwachsenenbildung. Ein solcher Test ist von dem Kanadier Roger Boshier entwickelt worden. Boshiers „Education Participation Scales“ besteht aus 40 Items, die jeweils von 1 (no influence) bis 4 (much influence) skaliert werden müssen (siehe S. 118). Bei der Auswertung werden sechs **Motivdimensionen** unterschieden:

- **social contact** (Items 2, 9, 14, 17, 19, 26, 31, 33, 38): Diese Items verweisen auf soziale Motive des Kontakts, der Anerkennung, der Freundschaft, der Integration.
- **social stimulation** (Items 5, 8, 12, 16, 21, 24, 27, 28, 35): Hierzu gehören Bedürfnisse nach Abwechslung, Vermeidung von Langeweile, Aktivität, Entspannung.
- **professional advancement** (Items 3, 10, 11, 13, 15, 18, 20, 32): Hier dominiert der Wunsch nach beruflichem Aufstieg, Kompetenzerweiterung, Wettbewerbsfähigkeit, formalen Abschlüssen.
- **community service** (Items 4, 22, 23, 29, 39): Lernmotive sind bürgerschaftliches Engagement, ehrenamtliche Tätigkeit, kommunalpolitische Aufgaben, politische Mitbestimmung.
- **external expectations** (Items 6, 30, 34, 36, 40): Lernanlässe sind Anordnungen durch Arbeitgeber, Familienangehörige, der Verlust von Arbeitsplatz und sozialem Status, formale Anforderungen, z. B. durch Gesetze.
- **cognitive interest** (Items 1, 7, 25, 37): Motive sind Neugier, Horizont-erweiterung, zweckfreies Bildungsinteresse, Freude am Lernen.

Boshiers „Education Participation Scales“

„To what extent did these reasons influence you to enroll in your adult education class?“

- | | |
|---|--|
| 1. To seek knowledge for its own sake | 21. To escape television |
| 2. To share a common interest with my spouse or friend | 22. To prepare for community service |
| 3. To secure professional advancement | 23. To gain insight into human relations |
| 4. To become more effective as a citizen | 24. To have a few hours away from responsibilities |
| 5. To get relief from boredom | 25. To learn just for the joy of learning |
| 6. To carry out the recommendation of some authority | 26. To become acquainted with congenial people |
| 7. To satisfy an enquiring mind | 27. To provide a contrast to the rest of my life |
| 8. To overcome the frustration of day to day living | 28. To get a break in the routine of home or work |
| 9. To be accepted by others | 29. To improve my ability to serve mankind |
| 10. To give me higher status in my job | 30. To keep up with others |
| 11. To supplement a narrow previous education | 31. To improve my social relationships |
| 12. To stop myself becoming a “vegetable” | 32. To meet formal requirements |
| 13. To acquire knowledge to help with other educational courses | 33. To maintain or improve my social position |
| 14. To fulfill a need for personal associations and friendships | 34. To escape an unhappy relationship |
| 15. To keep up with competition | 35. To provide a contrast to my previous education |
| 16. To escape the intellectual narrowness of my occupation | 36. To comply with the suggestions of someone else |
| 17. To participate in group activity | 37. To learn just for the sake of learning |
| 18. To increase my job competence | 38. To make new friends |
| 19. To gain insight into my personal problems | 39. To improve my ability to participate in community work |
| 20. To help me earn a degree, diploma or certificate | 40. To comply with instructions from someone else |

Zur Auswertung: Für jede Dimension werden die Punkte der Items addiert und die Summe wird durch die Zahl der Items dividiert. Aufgrund dieser Durchschnittswerte kann eine Rangfolge der Lernmotive erstellt werden.

7.3.2 Schriftliche Teilnehmerbefragungen

Solche Befragungen sind zumeist institutionell und lokal begrenzt. Häufig werden Teilnehmende einer Volkshochschule schriftlich nach ihren Motiven und ihrer Zufriedenheit befragt. Bereits in den 1960er Jahren wurden mehrere solcher Untersuchungen durchgeführt. Eine der **ersten Motivationsstudien** hat Hans D. Gänsslen 1965 an der Volkshochschule Heidelberg durchgeführt. Schriftlich befragt wurden 249 Teilnehmende aus 15 Kursen, und zwar

- allgemeinbildende Kurse (Philosophie, Kunst ...),
- Sprachkurse,
- „Selbstbetätigung“ (Malen, Rhetorik).

67,5 Prozent der Befragten waren Frauen, 61,7 Prozent waren jünger als 24 Jahre. Arbeiter wurden „praktisch nicht“ registriert. Abiturient/inn/en waren überrepräsentiert, insbesondere in den allgemeinbildenden Kursen. An Sprachkursen nahmen überdurchschnittlich viele Beschäftigte aus dem Hotel- und Gaststättengewerbe teil. Obwohl keine i. e. S. berufsbildende Kurse berücksichtigt wurden, wurden am häufigsten berufliche Teilnahmemotive genannt!

*Gänsslen fasst die **Teilnahmemotive** in acht Gruppen zusammen, wobei Mehrfachantworten möglich waren:*

- 41 % berufliche Motive,
 - 31,3 % Sachinteresse,
 - 27,3 % allgemeines Bildungsinteresse,
 - 15,3 % Verständigung mit Ausländern,
 - 9,6 % Sonstiges
 - 8,8 % nützlich „im täglichen Leben“,
 - 7,2 % Freude am Lernen,
 - 6,4 % Freizeitgestaltung,
- (Gänsslen 1968, S. 347).*

Klassifizierungen wie „Sachinteresse“ und „allgemeines Bildungsinteresse“ sind mehrdeutig: So werden diese Motive vor allem von Lehrer/inne/n genannt, für die „allgemeinbildende Themen“ zugleich Berufsinhalte sind (z. B. Literatur für Deutschlehrer). Dass Männer prozentual mehr berufliche Motive nennen als Frauen, erklärt sich zum Teil aus dem Anteil nichterwerbstätiger Hausfrauen.

Eine weitere Motivationsuntersuchung aus der damaligen Zeit hat Egon Barres 1965/66 durchgeführt. Er befragte 707 Teilnehmende an 50 allgemeinbildenden Kursen der Volkshochschule Göttingen schriftlich. Die Befragung wurde

am siebten oder achten Kursabend durchgeführt, so dass Kursabbrecher/innen nicht berücksichtigt werden. Zudem wurden Interviews durchgeführt. Bei der Frage nach den Teilnahmemotiven zeigt sich erneut, dass **Motivkoppelungen** die Regel sind:

- Kontaktmotiv („mir gefällt es, mit anderen Menschen interessante Fragen zu diskutieren“, „um andere interessierte Menschen kennenzulernen“),
- Allgemeinbildung („möchte mich allgemein weiterbilden“),
- Berufsmotiv („ich glaube, dass ich das Gelernte für mein berufliches Weiterkommen oder für eine Prüfung verwenden kann“),
- Spezialinteresse („das Thema des Kurses interessiert mich besonders“),
- Behauptungsmotiv („um in Gesprächen und Diskussionen besser Bescheid zu wissen und deshalb auch besser mitreden zu können“),
- Orientierungsmotiv („weil ich einen Teil meiner freien Zeit dazu verwenden möchte, etwas Neues hinzuzulernen“),
- Erkundungsmotiv („ich wollte einmal die Arbeit in der Volkshochschule kennenlernen“).

Die Probleme solcher Klassifizierungen sind offensichtlich. Auch suggerieren die Items bestimmte Reaktionen. So ist das Statement „ich möchte mich allgemein weiterbilden“ so „allgemein“ und auch so positiv besetzt, dass es nicht verwunderlich ist, dass die Mehrzahl der Befragten dieses Deutungsangebot ankreuzt. Barres stellte fest, dass sich zwei Gruppen signifikant unterscheiden: diejenigen, die eine allgemeine Orientierung erwarten, und diejenigen, die mit einem speziellen Interesse teilnehmen. Interessant sind die Motivkombinationen (vgl. Tab. 10).

Am häufigsten wird die Kombination von allgemeinbildenden und berufsbildenden Motiven genannt – obwohl i. e. S. berufliche Kurse (z. B. Buchführung) unberücksichtigt blieben. Das Berufsmotiv wurde nicht selten auch in philosophisch-künstlerischen Kursen genannt. Das inhaltlich unspezifische „Erkundungsmotiv“ wurde primär von Erstteilnehmenden genannt, die häufig mit Bekannten gekommen waren.

Die Befragungsergebnisse wurden nach Themenbereichen differenziert. So wird ein „Spezialinteresse“ überdurchschnittlich häufig in philosophischen, psychologischen, literarischen, kunstgeschichtlichen Kursen genannt. Offenbar sind bei diesen Themen die Vorkenntnisse und das Anspruchsniveau relativ hoch. Das „Behauptungsniveau“ ist in politischen Kursen besonders ausgeprägt.

Tabelle 10: Motive und Motivkoppelung (n = 707; Angaben in Prozent)

Allgemeinbildung und Berufsmotiv	14,3 %
nur Allgemeinbildung	12,7 %
nur Berufsmotiv	9,7 %
Allgemeinbildung und Spezialinteresse	9,1 %
nur Spezialinteresse	8,7 %
Allgemeinbildung und Orientierungsmotiv	5,2 %
Allgemeinbildung und Behauptungsmotiv	5,2 %
nur Orientierungsmotiv	5,2 %
nur Behauptungsmotiv	5,2 %
nur Erkundungsmotiv	5,2 %
nur Kontaktmotiv	5,2 %
Kontaktmotiv in Verbindung mit anderen Motiven	5,2 %
sehr individuelle Motivkombinationen	5,2 %

(Quelle: Barres 1969/1972, S. 193)

Diese Kurse sind überwiegend gewerkschaftlich ausgerichtet. Teilnehmende mit Volksschulbildung bevorzugen das „Motiv Allgemeinbildung“. Auch das Behauptungsmotiv wird von dieser Gruppe häufig genannt. Kontaktmotive und Spezialinteressen werden vor allem von älteren Teilnehmenden (ab 55 Jahren) angekreuzt. Solche standardisierten Befragungen beleuchten nur die Spitze eines Eisbergs. Barres selber betont, dass abstrakte Begriffe wie Allgemeinbildung auf ein ganzes Bündel differenzierter Wünsche und Erwartungen verweisen. Einmalige Befragungen dieser Art sind Momentaufnahmen. **Motivationsveränderungen** – „Gewinne“ und „Verluste“ – bleiben eher verborgen.

In der Zeit von 1989 bis 1991 hat Josef Schrader Lernstile und **Motivationsmuster von Teilnehmenden der beruflichen Weiterbildung** untersucht. Er unterscheidet fünf „Typen“: den Theoretiker, den Anwendungsorientierten, den Musterschüler, den Gleichgültigen und den Unsicheren. Diese Typen lassen unterschiedliche Lernaktivitäten, aber auch verschiedene Interessen und Motivationen erkennen. Außerdem korrelieren diese Lernstile mit soziodemographischen Faktoren, z. B. der Schulbildung.

„Die ‚Theoretiker‘ betonen ihr Interesse an Weiterbildung auch dann, wenn konkrete Verwendungsmöglichkeiten nicht gegeben sind, die ‚Anwendungsorientierten‘ den Gebrauch für später, aber überhaupt nicht die Möglichkeit, sich

geistige Fitness zu beweisen oder die Freizeit sinnvoll zu nutzen. Den ‚Musterschülern‘ geht es ähnlich wie den ‚Unsicheren‘ vor allem darum, beruflich weitzukommen; auch die Möglichkeit, sich geistige Fitness zu beweisen, ist ihnen wichtiger als den anderen Typen. Beiden Typen ist die Rückmeldung, die Bestätigung durch den Kursleiter sehr wichtig. Die ‚Gleichgültigen‘ schließlich scheint nichts sonderlich zu motivieren“ (Schrader 1994, S. 173 f.).

Die **Teilnahmemotivation** erweist sich als **abhängig vom Veranstaltungstyp**. So dominiert in abschlussbezogenen Lehrgängen der Wunsch, sich beruflich zu verändern. Teilnehmende an Veranstaltungen zum Verhaltenstraining äußern häufig, dass sie das Thema interessiert. Schrader kommt zu dem Ergebnis, dass die Suche nach dem „idealen Lerner“ nicht erfolgversprechend ist. Die Lernkompetenz erweist sich als „situativ“, d. h. als situationsabhängig. „So dürfte es auch sinnvoll sein, die allgemeine Lernpsychologie um eine differentielle Lernpsychologie des Erwachsenenalters zu ergänzen“ (ebd., S. 219).

7.3.3 Dropout-Untersuchungen

In den 1960er und 1970er Jahren wurden zahlreiche **Untersuchungen zum Kursabbruch** in Volkshochschulen durchgeführt. In den vergangenen Jahrzehnten scheint das Interesse an solchen Forschungen nachgelassen zu haben. Die meisten Studien berücksichtigen auch Fragen der Motivation, zumal eine fehlende Passung von Teilnehmererwartungen und Bildungsangeboten eine Ursache für eine vorzeitige Beendigung der Kursteilnahme ist. 1971 veröffentlichte Geoffrey Sainty, Hochschullehrer an der Universität Illinois, eine empirische Studie mit dem Titel „Predicting Drop-outs in Adult Education Courses“. Teilnahmestatistiken hatten in längerfristigen Kursen der amerikanischen Erwachsenenbildung Abbruchquoten von 48 bis 84 Prozent ergeben. Diese Zahlen hatten die Veranstalter beunruhigt.

*Sainty untersuchte 104 männliche Teilnehmer an beruflichen Fortbildungskursen (retraining programs). Die Dropout-Quote lag bei 55,2 Prozent. Durch aufwändige Tests und Befragungen wurden Faktoren wie Intelligenz, Lesefähigkeit, berufliche Karriere, schulische Entwicklung, Alter, Sozialstatus, bisherige Weiterbildungsbeteiligung und Persönlichkeitsmerkmale ermittelt und mit dem Kursabbruch korreliert. Die **Kursabbrecher/innen***

- *waren weniger intelligent,*
- *hatten schlechtere Leseergebnisse,*
- *verfügten über einen geringeren Wortschatz,*
- *waren jünger,*

- hatten eine niedrigere Schulbildung und eine oder mehrere Klassen wiederholt,
- hatten mehrfach Kurse abgebrochen,
- hatten einen niedrigen Sozial- und Berufsstatus,
- hatten häufiger ihren Job gewechselt,
- beherrschten seltener eine oder mehrere Fremdsprachen.

Aus diesen Faktoren bildete Sainty ein „**Misserfolgs- und Kursabbruch-Syndrom**“. Die Vorhersagewahrscheinlichkeit bei den drei signifikantesten Variablen – Alter, wiederholte Schulklassen, Arbeitsplatzwechsel – betrug 86,5 Prozent.

Ekkehard Nuißl und Hannelore Sutter haben 1979 eine **Sekundäranalyse der Dropout-Untersuchungen** im deutschsprachigen Raum durchgeführt. Sie unterscheiden drei Faktorenbündel: 1. Rahmenbedingungen, 2. personenbezogene Faktoren, 3. didaktisch-methodische Faktoren. Die befragten „Abbrecher“ nennen insgesamt wenig motivationale Gründe, da das Eingeständnis einer geringen Lernmotivation vermutlich als Versagen empfunden wird. Die Lehrenden vermuten dagegen erheblich häufiger Motivationsdefizite bei den Kursabbrecher/innen.

Die Wahrscheinlichkeit eines Kursabbruchs ist größer, wenn mehrere Kurse belegt werden, wenn familiäre und berufliche Belastungen zunehmen, wenn das Gefühl entsteht, „unterfordert“ zu sein und wenn Kontaktbedürfnisse nicht befriedigt werden. Jüngere brechen einen Kurs eher ab als Ältere, „Neulinge“ eher als erfahrene Teilnehmer/innen. In allgemeinbildenden Kursen ist ein Dropout wahrscheinlicher als in berufsqualifizierenden Veranstaltungen. Insbesondere in Sprachkursen wird oft die Heterogenität der Lerngruppe kritisiert. Nach Nuißl und Sutter begnügen sich die meisten Untersuchungen mit der Erfassung von leicht abfragbaren Faktoren. „Es werden keine Faktoren der Lebenssituation ermittelt, keine Motivationsstrukturen, keine Erwartungsdefinitionen, keine Verwertungsinteressen, keine Rekrutierungsprozesse. ... Die Daten, welche die Untersuchungen zu den ‚individuellen‘ Faktoren des Dropout liefern, sind von daher außerordentlich lückenhaft“ (Nuißl/Sutter 1979, S. 129).

7.3.4 Längsschnittuntersuchungen

Um Veränderungen von Lernmotivationen und Lernstilen im Lauf der Zeit festzustellen, sind Längsschnittuntersuchungen erforderlich. Unterscheiden lassen sich zwei Forschungsdesigns:

- eine Untersuchung biografischer Veränderungen bei einer oder mehreren Personen,
- ein Vergleich verschiedener Kohorten zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

Wir haben in unserer Hannover-Studie die zweite Variante gewählt und Teilnehmende an Volkshochschulseminaren 1972, 1980 und fast drei Jahrzehnte später, nämlich 2000, nach ihren **Lernmotiven und Seminarerwartungen** befragt, wobei wir zum Teil dieselben Befragungssitems verwendet haben (vgl. Siebert/Gerl 1975; Siebert 2001). Allerdings sind exakte Vergleiche nicht möglich, da die Stichproben sich unterscheiden. So wurden 1972 Volkshochschul- und Heimvolkshochschulteilnehmende befragt, 2000 aber nur Volkshochschulteilnehmende. Außerdem stammen einige Vergleichswerte aus einer zweiten Befragung im Jahr 1980. Tabelle 11 gibt einen Überblick über die Sozialstruktur der Befragten.

Tabelle 11: Sozialstruktur der Befragten (Angaben in Prozent)

Soziodemographisches Merkmal	1972	2000
Geschlecht		
Männlich	30,9	31,4
Weiblich	69,1	68,6
Schulbildung		
Volks-/Hauptschule	14,8	19,0
mittlere Reife	57,1	44,4
Abitur	25,1	36,6
Altersstruktur		
Durchschnittsalter	34 Jahre	38 Jahre

Auf der Grundlage von 795 ausgefüllten Fragebogen im Jahr 2000 lassen sich folgende Trends erkennen:

1. Die **Selbstsicherheit der Lernenden** hat im Laufe der vergangenen drei Jahrzehnte zugenommen: Auf ein solches Lernselbstbewusstsein verweisen unter anderem folgende Statements: „Ich gehe nicht gerne in einen Raum, in dem bereits Leute sitzen.“ Während 1980 noch jeder Dritte ein solches Unbehagen äußerte, ist es im Jahr 2000 nur noch jeder Fünfte. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede sind minimal, die Altersunterschiede und die Schulbildungsunterschiede

de sind jedoch erheblich. Die Vermutung, dass junge Erwachsene in Seminaren selbstsicherer sind, lässt sich nicht bestätigen. Ein ähnliches Statement lautet: „Ich habe ziemlich Angst, im Kurs etwas Falsches zu sagen.“ Auch diese Befürchtung wird 2000 mit 19,4 Prozent erheblich seltener artikuliert als vor 20 Jahren. Bereits 1972 hatten wir gefragt: „Manche Menschen sind im Umgang mit anderen sehr zurückhaltend, so dass sie nicht so aktiv mitarbeiten, wie sie es könnten. Trifft das auch für Sie zu?“ 1972 bejahten 76,4 Prozent diese Frage, im Jahr 2000 nur noch 50,4 Prozent.

2. Die **Bereitschaft zur aktiven Mitarbeit in Kursen** hat deutlich zugenommen: Auf die Frage „Wie werden Sie in diesem Seminar voraussichtlich mitarbeiten?“ antworteten 1972 noch 28,7 Prozent „vor allem durch Zuhören“; 2000 ließen nur noch 12 Prozent ein rezeptives Lernverhalten erkennen. Auch die Bereitschaft, die Diskussionsleitung einer Arbeitsgruppe zu übernehmen, ist gewachsen. „Möglichst nicht“ antworteten damals 38,1 Prozent, 2000 nur noch 19,6 Prozent. Der These „Kleingruppenarbeit ist meist ergiebiger als Referate und Plenumsdiskussionen“ stimmen jetzt 81,6 Prozent zu, während früher anbietende Methoden deutlich favorisiert wurden.

3. Die **Kursleiterorientierung** hat abgenommen: Anfang der 1970er Jahre haben wir eine ausgeprägte „Dozentenorientierung“ festgestellt. Im Sinne eines „Omnipotenzangebots“ sollten die Lehrenden alle didaktisch-methodischen Entscheidungen alleine treffen. Dies hat sich deutlich geändert. So stimmt 2000 fast die Hälfte dem Statement zu: „In manchen Seminaren lerne ich von anderen Teilnehmenden mehr als von der Kursleitung.“ Dem stimmen noch mehr junge Erwachsene zu als ältere, mehr Abiturient/inn/en als Hauptschulabsolvent/inn/en, mehr Selbstständige als Beamte. Die „soziale Distanz“ zwischen Kursleitenden und Teilnehmenden ist offenbar geringer geworden. Die Erwartung, von den Lehrenden Lernhilfen und ein Feed-back zu erhalten, ist gewachsen. Befürchtungen einer übermäßigen Steuerung und Beeinflussung durch die Lehrenden sind kaum noch vorhanden. Der in den 1970er Jahren viel diskutierte „autokratische Lehrstil“ ist kein Thema mehr.

4. Für die meisten Befragten ist auch im Jahr 2000 ein „**Lernen zu Hause**“ keine attraktive Alternative: „Ich lerne in einer Gruppe meist besser als alleine“ bestätigen 87,7 Prozent, und zwar die 25- bis 50-Jährigen mit 91,1 Prozent noch deutlicher als die Jüngeren mit 77,4 Prozent. Wie groß ist die Akzeptanz des **computerunterstützten Lernens**? „Wenn es für das Thema gute CD-ROMs oder Kassetten gibt, lerne ich lieber zu Hause.“ Nur 17,8 Prozent stimmen dem zu.

Auch die Feststellung „Wissen kann ich mir besser zu Hause aneignen“ wird insgesamt nur von 17,5 Prozent bejaht.

5. Mehr Frauen als Männer bevorzugen eine **kommunikative, persönliche Lernatmosphäre**: Die meisten Frauen lernen lieber in einer Gruppe als alleine; Frauen diskutieren lieber mit anderen als Männer (86,9 % : 82,8 %), mehr Männer als Frauen bevorzugen ein Lernen am Computer (23,5 % : 18,5 %), mehr Männer (25,6 %) als Frauen (14,8 %) fühlen sich „oft unterfordert“. Männer behaupten häufiger als Frauen, dass sie sich „Wissen besser zu Hause aneignen“ können (22,1 % : 15,6 %). „Mich langweilen Seminare, in denen ... persönliche Geschichten erzählt werden“, sagen 40,3 Prozent der Männer und 32,7 Prozent der Frauen.

6. **Lernberatung** ist erwünscht, allerdings nicht von allen: „Ich wünsche mir eine persönliche Lernberatung durch den Dozenten/die Dozentin.“ Dieses Statement war 1980 von zwei Drittel der Befragten verneint worden. 20 Jahre später stimmen dem 54,3 Prozent zu.

Zwar ist das Interesse an individueller Lernberatung deutlich gestiegen, aber diejenigen Gruppen, die in der Literatur früher als eher „lernungewohnt“ definiert wurden, äußern sich eher zurückhaltend. Viele junge Erwachsene und Hauptschulabsolvent/inn/en nehmen solche Beratungsangebote als bedrohliche Situationen wahr, in denen sie gefragt und „geprüft“ werden, in denen ihre „Schwächen“ aufgedeckt werden. Das Interesse an individueller Lernberatung korreliert offenbar positiv mit der Selbstsicherheit der Lernenden. Ähnliches gilt für das Statement „Ich bin an einem Feed-back durch die Gruppe und die Seminarleitung interessiert“. 80,8 Prozent stimmen dem zu, allerdings „nur“ 74,3 Prozent der Jungen und „nur“ 79,6 Prozent der Hauptschulabsolvent/inn/en. Das größte Interesse an Rückmeldungen wird von Selbstständigen mit 93,8 Prozent artikuliert. Offenbar gilt auch hier: Das Interesse an einem Feed-back sinkt, je mehr man kritische Rückmeldungen befürchtet.

7.3.5 Biografische Interviews

Im Sommersemester 2004 haben wir am Institut für Erwachsenenbildung der Universität Hannover in einem Projektseminar über „biografisches Lernen“ 73 **halbstandardisierte Interviews zur Weiterbildungsmotivation** durchgeführt. Die Hälfte der Befragten nahm zum damaligen Zeitpunkt an einem Seminar der Erwachsenenbildung teil, die andere Hälfte nicht. Einleitend wurden die Befragten gebeten, zu dem Sprichwort „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans

nimmermehr“ Stellung zu nehmen. Die Interviews wurden durchgeführt und transkribiert von Diplomstudent/inn/en des Studiengangs Erwachsenenbildung. Im Folgenden werden einige Interviews dargestellt, die sich auf einer Skala von „entschiedener Lernwiderstand“ (Weiterbildung ist Zeitverschwendung) bis „reflexives, selbstgesteuertes Lernen“ (Lernen als Identitätsentwicklung) verorten lassen.

1. Weiterbildung als Zeitverschwendung

(Interviewpartner Nr. 37: 50 Jahre alt, männlich, verheiratet, 2 Kinder, Hauptschulabschluss, Kfz-Mechaniker.)

Er bestätigt das Sprichwort, dass die Lernfähigkeit im Alter nachlässt. Seine Erinnerungen an Schule und Lernen sind negativ. „Na, Lernen hat mir nie viel Spaß gemacht, und wenn ich mich drücken konnte, dann habe ich das auch getan. Das liegt wohl daran, dass ich schon die Schule so total doof fand.“

Er verspürt keine berufliche Notwendigkeit, sich weiterzubilden. „Ja, und heute habe ich meinen Job und da interessiert es keinen, ob ich noch drei Sprachen oder anderes Zeug mehr kann.“ „Ich arbeite, und das reicht, lernen musste ich früher in der Penne. Ich glaube, das tue ich mir freiwillig nicht noch einmal an.“

Einrichtungen der Erwachsenenbildung hält er für überflüssig. Volkshochschulen bieten nach seiner Auffassung vor allem „Bastelkurse“ an. „Nee, aus meinem Bekanntenkreis hat eigentlich niemand so richtig Bock auf Volkshochschule und so’n Quatsch. Ist wohl besser was für Hausfrauen ..., die brauchen das als Ablenkung oder als Bestätigung ... Ich muss meine Arbeit machen, dann habe ich echt keine Lust mehr, mich abends noch irgendwo hinzusetzen und an einem Kurs teilzunehmen. Ich wüsste ehrlich auch nicht, was mich da interessieren würde.“

„Zum Lesen habe ich keine Zeit. Ich wüsste auch nicht, was ich lesen sollte.“

Allenfalls könnte er sich die Teilnahme an einem Computerkurs vorstellen, „damit meine Kinder da nicht immer besser informiert sind wie ich. Ist schon manchmal ein dummes Gefühl, wenn die Kinder einem was vormachen können.“

Abschließend stellt er – mit einem leichten Bedauern fest: „Ich glaube, wenn mir die Schule früher mehr Spaß zum Lernen gemacht hätte, dann würde ich auch heute mehr Lust zum Lernen haben. Aber meine Erinnerungen an die Schulzeit sind wirklich nicht doll.“

Anmerkung: Insgesamt eine in sich stimmige Konstruktion von Weiterbildung als überflüssige Tätigkeit. Weiterbildung ist etwas für Leute, die nichts Besseres zu tun haben. „Normale“ Menschen haben eine Teilnahme an Seminaren nicht nötig. Diese selbstbewusst und offensiv vorgetragene Ablehnung wird jedoch am Schluss relativiert.

2. Als Akademiker braucht man keine Erwachsenenbildung

(Interviewpartner Nr. 64: 34 Jahre alt, männlich, Rechtsanwalt, ledig, Abitur, „Nichtteilnehmer“, aber lernaktiv)

Herr A. betont seinen Status als Akademiker. „Lernen“ ist für ihn positiv besetzt, nicht aber Lehrer, Schule, Erwachsenenbildung. Er liest viel – „berufsbedingt“ – und besorgt sich Informationen aus dem Internet. Gerne erinnert er sich an den Klassenzusammenhalt während der Schulzeit, ausgesprochen negativ ist sein Bild von den Lehrern. „Man wusste nie, woran man ist.“

An einem Seminar der Erwachsenenbildung hat er noch nie teilgenommen. Obwohl er über keine Erfahrungen verfügt, ist sein Urteil negativ: „In so einem Kurs sitzen meist Nicht-Akademiker. Dafür ist mir die Zeit zu schade, da sich ja bekanntlich das Leistungsniveau immer am Mittelmaß des Kurses und noch darunter orientiert. Das Konzept der Erwachsenenbildung sagt mir nicht zu.“ Auch zweifelt er an den Qualifikationen der Lehrenden.

Erwachsenenbildung ist „unter seinem Niveau“. „Wer die allgemeine Hochschulreife hat, ist in der Volkshochschule nicht gut aufgehoben, das ist, wie der Name schon sagt, etwas für das ‚Volk‘.“

Mehrfach betont er: „Als Akademiker ist man in der Lage, jedweden Lernstoff selbstständig zu bearbeiten, so man es denn muss.“ „Mein Bekannten- und Freundeskreis setzt sich aus Akademikern zusammen, die über Erwachsenenbildung so denken wie ich.“

An Seminaren würde er nur dann teilnehmen, „wenn es seitens meines Arbeitgebers Pflicht wäre.“

Anmerkung: Diese Person betont den Status des Akademikers, der die institutionalisierte Erwachsenenbildung nicht benötigt. Das (vermutete) Angebot von Volkshochschulen entspricht nicht seinem Anspruchsniveau.

3. Negativerfahrungen in der Erwachsenenbildung

(Interviewpartnerin Nr. 68: 28 Jahre alt, weiblich, ledig, Hochschulreife, kaufmännische Ausbildung)

Sie verfügt über Weiterbildungserfahrungen, nimmt aber zurzeit nicht an Kursen teil. Ihr Interesse an Erwachsenenbildung ist eher mäßig. Ihre Erfahrungen mit früheren Seminaren sind ambivalent.

Auf die Frage, ob sie mit einem Seminar über Autogenes Training zufrieden war, antwortet sie: „Nein. Das war sehr teuer, und letztlich ist es an der fehlenden Sympathie zur Seminarleiterin gescheitert. Die Vorgehensweise fand ich aus meiner Sicht nicht immer gelungen. Ich habe mich nach den Terminen darüber geärgert, dass ich für ein nicht effektives Treffen sehr viel Geld bezahlt habe. Das war nicht immer so, aber sehr häufig.“

Auch an eine frühere längere Fortbildung erinnert sie sich eher mit gemischten Gefühlen: „Bei meiner größeren Weiterbildungsaktion über zwei Jahre habe ich auch sehr viel Geld ausgegeben. Und im Nachhinein hat es wirklich nichts gebracht. Ich habe jetzt ein nettes Zertifikat und kann dies bei anderen Arbeitgebern vorlegen, aber letztendlich war es keine innere Bereicherung für mich.“

Auf die Frage, ob sie eine weitere Kursteilnahme plant, antwortet sie zögerlich: „Ja, aber das ist noch nicht wirklich sicher, da auch dies sehr teuer sein kann.“

Anmerkung: Negative Erfahrungen mit der Seminarleitung und geringer praktischer Nutzeffekt des Gelernten bei hohen Teilnahmegebühren haben zu einem **Motivationsverlust** und zu einer skeptischen Haltung gegenüber weiteren Kursen beigetragen.

4. „Wenn es denn sein muss“

(Interviewpartner Nr. 66, 26 Jahre alt, männlich, ledig, Industriekaufmann)

Lernen empfindet er als anstrengend und zeitaufwändig, obwohl er in der Schule keine Schwierigkeiten hatte. Erwachsenenbildung ist für ihn eine ungeliebte berufliche Notwendigkeit.

„Na ja, lesen tue ich eigentlich nicht viel. Beruflich bedingt lese ich noch ein paar Internetsachen.“

Die Lerninhalte sind ihm gleichgültig. Er nimmt an Kursen teil, wenn es sich nicht vermeiden lässt.

„Es kommt darauf an, was mein Chef gerne möchte, wo ich mich weiterbilde. Ich denke, das wird dann eher in Richtung Team- und Projektmanagement gehen.“

Wesentlich ist für ihn das Urteil seines Chefs: „Mein Chef hat das auch unterstützt.“

Anmerkung: Dieses Lernverständnis ist instrumentell. Der Befragte nimmt an beruflichen Kursen teil – ohne Begeisterung, aber auch ohne Widerstand.

5. Krisenverarbeitung als Lernprozess

(Interviewpartnerin Nr. 10: 28 Jahre alt, weiblich, Abitur, Diakonin, zurzeit arbeitslos, verheiratet)

Sie nimmt an Seminaren mit unterschiedlicher Thematik teil: „Töpfern an der Scheibe“ („seit meiner Kindheit ein Traum“) und „Konfliktmanagement“. Zur Entscheidung für den Töpferkurs sagt sie: Ich hatte „berufsbedingt das Gefühl, mir platzt der Kopf voller Infos und Lernen und ich muss jetzt zum Ausgleich etwas mit den Händen machen.“

Die Seminarqualität beurteilt sie vor allem nach der Persönlichkeit der Lehrenden. Die Leiterin und der Leiter eines Meditationsseminars „waren so toll, die hätten auch ‚Häkeln für Anfänger‘ anbieten können, und ich wäre wahrscheinlich hingegangen.“

Der Leiterin des Töpferkurses fehlte „jegliches Gespür für ihre Teilnehmerinnen oder die jeweilige Gruppendynamik. Sie ist stets unfreundlich, beschimpft die Teilnehmerinnen ... und vermittelt mir oft das Gefühl, dass sie mich als eine Art Tochter betrachtet, die sie stets zurechtweisen muss.“

Ein entscheidendes Lernerlebnis hängt mit ihrer Kündigung als Diakonin und der anschließenden Arbeitslosigkeit zusammen. „Nachdem es sehr große Konflikte am Arbeitsplatz gab und ich mich entschlossen hatte zu kündigen, erlebte ich einen sehr großen Bruch in meinem Leben. Dies stellte aber zugleich einen sehr großen Lernfortschritt dar. Ich habe gelernt, selber Entscheidungen zu treffen, mir angemessene Hilfe zu suchen und schließlich neue Wege zu gehen. Auch ist mir bewusst geworden, dass ein solcher Einschnitt mit richtiger Trauerarbeit verbunden ist.“

Auch wenn der Anlass schmerzlich ist, wird der Lernprozess positiv bewertet. „Der Begriff ist für mich eindeutig positiv besetzt, da mir durch Lernen immer wieder neue Türen geöffnet werden.“

Anmerkung: Kritische Lebensereignisse führen zu neuen Lernerfahrungen und lösungsorientierten Lernstrategien. Angebote der Erwachsenenbildung werden eher kompensatorisch, d. h. als Ausgleich genutzt, wobei die Beziehung zu den Lehrenden im Vordergrund steht.

6. Lernen als Lebensstil

(Interviewpartnerin Nr. 6: 33 Jahre alt, weiblich, Promotion in Südafrika in Theologie, Pastorin)

Sie nimmt häufig an Seminaren teil (Thema: Hospiz, Fundraising, Trauerbegleitung, Demenz).

Ihre Schulerinnerungen sind geprägt von der Atmosphäre, von dem Ambiente. Ihre erste Schule war eine „klassische Dorfschule“, die Lehrerin unterrichtete mehrere Klassen gleichzeitig. „Gymnasialzeit war sehr nett und faszinierend für mich ... Es wurde von der Atmosphäre immer entspannter und übersichtlicher. Das Gymnasium war eine kleine Schule, man kannte sich einfach und hatte einen familiären Charakter, und wir haben immer Freiräume gefunden, um Doppelkopf zu spielen.“

Die Gesprächspartnerin unterscheidet lebendiges Lernen (in Gruppen) und „Karteikartenlernen“: „Bei Sprachen mache ich das typische Karteikartendrehen ... Das benutze ich vor allen Dingen für langweiligen Detailkram.“

Seminare der Erwachsenenbildung beurteilt sie – nicht nur, aber auch – emotional: „Die Fundraising-Tagung war inhaltlich schon hervorragend, und es waren gute Leute da, die sehr gut referiert haben, aber die Atmosphäre war doch sehr miefig, sehr anzugsträgerlastig, sehr männerlastig, und es wurde nicht als positives Lernen bei mir verbucht.“

Sie lernt lieber mit Buchstaben als mit Zahlen. „Mit Buchstaben konnte man spielen, konnte man sich Geschichten ausdenken und viele andere Sachen machen, aber mit Zahlen konnte man gar nichts machen, zumindest war es nicht lebendig.“

Lernen ist Veränderung, Öffnung, Identitätsentwicklung, Leben.

„Lernen ist was Tolles. Es ist irgendwie so, dass sich durchs Lernen meine Scheuklappen immer ein Stückchen mehr öffnen und das finde ich sehr schön ...“.

„Lernen hat was mit Identität zu tun, und zwar mit Identität, die durch neues Wissen, neue Begegnungen und neue Einsichten immer wieder neu in Frage gestellt wird, und diese Identität im Fluss ist etwas ganz Zentrales.“

Anmerkung: Befriedigende Lernprozesse sind – so diese Theologin – erfolgreich, vor allem aber „schön“ – dies ist ihr bevorzugtes Attribut. Diese Person entspricht dem **Idealbild der institutionalisierten Erwachsenenbildung**: an Sozialkontakten interessiert, intrinsisch motiviert, aufgeschlossen für neue Sichtweisen.

7.3.6 Analyse von Seminarprotokollen

Lernmotive lassen sich nicht direkt „abfragen“. Alle Befragungsergebnisse sind kontingent und lassen mehrere Deutungen zu. Qualitative Methoden der Lehr-Lernforschung ermöglichen einen interpretativen Zugang zu Motivationen und Erwartungen. Eine dieser Methoden ist die wörtliche Aufzeichnung von Semindiskussionen.

Als Beispiel sei eine empirische **inhaltsanalytische Untersuchung** von Sigrid Nolda erwähnt. Nolda hat einen Seniorenkurs und einen PC-Kurs aufgezeichnet, transkribiert und sequenzanalytisch interpretiert. Das Erkenntnisinteresse richtete sich auf Interaktionsstrukturen in diesen Kursen sowie auf die Vermittlung und Aneignung von Wissen. Zugleich enthalten die Seminarprotokolle zahlreiche Hinweise auf Motive und Interessen. Ohne an dieser Stelle die Interaktionen und Untersuchungsergebnisse im Einzelnen beschreiben zu können, lässt sich die These stärken, dass das Lerninteresse nicht das einzige Motiv und vielfach auch nicht das vorherrschende ist. Viele Teilnehmende besuchen den Kurs nicht in erster Linie um zu lernen. Vielmehr ist der Seniorenkurs oft ein Forum für „eigene persönliche Themen“ und für eine Selbstdarstellung (Nolda 1996, S. 312). Dieses Bedürfnis nach **Selbstdarstellung** ist auch bei Kursleitenden festzustellen.

„Der Kurs kann nicht nur als Vorwand missbraucht oder als Lösung existenzieller Probleme überbewertet werden, er kann für einzelne Teilnehmer beides zugleich sein“ (ebd., S. 314). Der offizielle Lerninhalt rückt dann in den Hintergrund, der Kurs wird zur Darstellung der Lebensgeschichte oder aktueller Probleme genutzt. Im Vordergrund steht nicht unbedingt der Wunsch, etwas Neues zu lernen, sondern eigene Erfahrungen und Deutungen anderen mitzuteilen. Wir haben bei unseren Untersuchungen festgestellt, dass viele Teilnehmer sich als Ko-Leiter verstehen und den Wunsch haben, die Gruppe aufzuklären oder auch zu belehren.

Nolda interpretiert solche Kurse als „**Inszenierungen**“. Es wird nicht primär Wissen vermittelt, sondern es werden die eigenen Meinungen zu dem Thema ausgetauscht. Mit Wissen, auch mit wissenschaftlichem Expertenwissen, wird eher spielerisch und auch ironisch umgegangen. Obwohl wir – wie immer wieder behauptet wird – in einer Wissensgesellschaft leben, scheint die Überzeugungskraft des Wissens abzunehmen. Von einer Wissenschaftsgläubigkeit kann kaum noch die Rede sein.

„Was Kursleiter bewirken, ist vielleicht weniger die Eröffnung von Lernräumen, sondern die von Inszenierungsräumen. Diese werden von den Teilnehmern genutzt, um ... nicht so sehr Lernende, sondern Wissende, Kundige, Empörte und Betroffene, Bekennende oder gar Missionierende zu verkörpern“ (ebd., S. 364).

Die **Rollenteilung** – Kursleitende wollen lehren, Teilnehmende wollen lernen – erweist sich als „unterkomplex“. Die Motivationslagen sind schillernder und vielschichtiger. Versteht man ein Seminar als Inszenierung, so nehmen Kursleitende und Teilnehmende unterschiedliche Rollen ein. Kursleitende sind die Regisseure, die an einem reibungslosen und planmäßigen Ablauf des Schauspiels interessiert sind. Die Teilnehmenden spielen „ihre“ Rollen – und sie verhalten sich oft eigensinnig, spontan, sie fallen oft „aus ihrer Rolle“. Solche Abweichungen von den Regieanweisungen sind den Teilnehmenden ein „Bedürfnis“, für die Lehrenden dagegen nicht selten eine „Störung“. Doch wer wen stört und wer sich wann gestört fühlt, ist keineswegs immer eindeutig. Weder „Vielredner“ noch „Schweigsame“ empfinden sich – in der Regel – als „störend“, sie werden lediglich von den Kursleitenden so wahrgenommen.

Erwachsenenbildner/innen definieren die erwachsenen Teilnehmenden als autonom und selbstbestimmt. Wenn die Teilnehmenden aber dieses Recht auf Autonomie ernst nehmen, wird ihr Verhalten häufig als störend kritisiert. Dabei ist vielleicht gerade dieses Verhalten Ausdruck ihrer Teilnahmemotivation. Jochen Kade vermutet: „Es liegt nahe, anzunehmen, dass Kursleiter zu Störungen ein ambivalentes Verhältnis haben, das sich danach unterscheidet, wie Ausgrenzungsimpuls und die Anerkennung der Teilnehmer als Erwachsene miteinander verbunden sind“ (Kade 1985, S. 18).

Zur Reflexion

- In Kapitel 7.2 wurde auf die interpretative und selektive Eigenschaft von Forschung hingewiesen. Welche Herausforderungen ergeben sich daraus bei der Erforschung von Lernmotivationen im Kontext kritischer Lebensereignisse?
- Welche der in Kapitel 7.3 vorgestellten Methoden würden Sie einsetzen, um im Vorfeld eines Kurses etwas über die Motivation und Lerninteressen der Teilnehmenden zu erfahren?

8. Lernwiderstände und Lernbarrieren

8.1 Subjektive Lernwiderstände

Lernwiderstände sind genauso „normal“ wie Lernmotive. Wir alle entwickeln Widerstände gegen manche Lernherausforderungen und Lernzumutungen. Angesichts der Fülle des Wissens und der wünschenswerten Kompetenzen neigen viele zur Resignation: „Wer kann das alles lernen?“ Udo Marquard hat treffend von einer „**Inkompetenz-Kompensationskompetenz**“ gesprochen. Wenn wir uns auch hoffnungslos überfordert fühlen, so müssen wir doch den Anschein erwecken, als wären wir noch „auf der Höhe der Zeit“. So ist Peter Faulstich zuzustimmen, wenn er schreibt: „Auch in der eigenen Erfahrung erzeugt ‚Lernen‘ zumindest ambivalente Gefühle. Einerseits kann Lernen Spaß machen und Erfolg bringen, andererseits schwingen Angst, Druck, Last, Überforderung, Fremdbestimmung und Anpassung mit“ (Faulstich 2006, S. 7). Lernwiderstände entstehen, wenn aversive Faktoren gegenüber attraktiven überwiegen, wenn Vermeidungstendenzen stärker sind als Annäherungstendenzen, wenn Menschen sich bedroht fühlen und **Abwehrmechanismen** entwickeln.

„Abwehr“ – so stellt Elke Begander fest – „ist ein normaler und Vitalität anzeigender Schutzvorgang des Individuums. Wo abgewehrt wird, da ist etwas in Bewegung geraten, da wird ein empfindlicher Punkt berührt, da fühlt man sich angegriffen, hier ist ein Selbstbehauptungswille lebendig. Es gibt Abwehrreaktionen und Widerstände, die nicht nur verständlich und berechtigt, sondern notwendig sind, um die gefährdete Identität zu bewahren“ (Begander 1988, S. 2).

Ein moralisierender pädagogischer Umgang mit Lernwiderständen ist nicht nur unangemessen, sondern auch kontraproduktiv. Zeigefingerpädagogische Appelle rufen eher Trotzreaktionen hervor und stabilisieren den Widerstand. Meist bewirken solche Themen psychodynamische Widerstände, die das eigene Selbstkonzept, die Identität in Frage stellen und die zur Verunsicherung beitragen. Wenn neues Wissen die biografisch gewachsenen Deutungs- und Emotionsmuster bedroht, so muss mit Abwehrreaktionen gerechnet werden. „Abwehrmechanismen liegen unbewusst wirksame Maßstäbe zugrunde, die ein Individuum entwickelt hat, um sich vor unangenehmen bzw. schmerzhaften Affekten zu schützen“ (ebd., S. 2).

Solche Schutzmechanismen veranlassen manche Menschen dazu, den Wert und die Bedeutung eines Lerninhalts zu leugnen oder zumindest zu bagatellisieren. (vgl. Sarnoff/Katz 1954/1969, S. 258 ff.). Die Umgangssprache spricht von „liebgewonnenen“ Überzeugungen. Auch unser vorhandenes Wissen ist Bestandteil unseres Selbstwertgefühls. Diesen Wissensschatz stellen wir nicht gerne in Frage.

Ein persönliches Beispiel: In der Schule habe ich mit Begeisterung Rechtschreibung und Zeichensetzung gelernt, so dass ich mich hier jahrzehntelang für kompetent hielt. Die Rechtschreibreform (mit all ihren Kurskorrekturen) habe ich als Enteignung und Entwertung meines Wissens erlebt.

Lernherausforderungen können als Gewinn und Bereicherung, aber auch als Bedrohung und als Verlust bewährter Orientierungen wahrgenommen werden.

„In Lerninstitutionen treten unterschiedliche Widerstandstechniken zu Tage: Blockieren, Nicht-Verstehen, Müdigkeit, Initiativlosigkeit, Orientierungsverlust, Lernvermeidungsstrategien, Ablehnung der Thematik, Ignorieren oder aber Provokieren der Dozenten, Abwerten der Lehrenden, Missverstehen, Klagen über Lernsituationen, inszenierte Regelverstöße, Ablenkung anderer Lernender, Umdefinieren von Lernsituationen, mutwilliges oder achtloses Beschädigen von Inventar, Verbreiten permanenter Unruhe, Zuspätkommen, Pausenverlängern, Fehlzeiten, Abbruch“ (Faulstich 2006, S. 21).

Nichtbeteiligung, Weiterbildungsabstinenz, Desinteresse in Kursen sind nicht (nur) eine Folge fehlender Motivation, sondern es gibt auch – subjektiv begründete – Motive für einen Lernwiderstand. Diese Gründe sind ernst zu nehmen, sie können in Kursen thematisiert und erörtert werden, ohne dass die Beteiligten „eines Besseren belehrt“ werden. **Lerninhalte** sind affektiv besetzt und in Wertmuster eingebettet. Lerninhalte sind keine objektiven Gegenstände des Lernens, sondern sie sind gefiltert durch Gefühle, Empfindungen, Überzeugungen, Werte. Unsere Inhalte bilden ein Netz, das Orientierung ermöglicht und erfolgversprechende Handlungen erleichtert. Dieses Netz wird nicht unnötigerweise aufgeknüpft. Ziehe schreibt:

„Der subjektive Anwendungswert eines Inhalts ist Ausdruck einer Balance zwischen der Erweiterung und Erneuerung eigener Realitätsdeutung und dem Schutz und der Sicherung des bisherigen, 'bewährten' Welt- und Selbstbildes ... Jeder Mensch braucht ein gewisses Maß an solcher Synthesis ... Das Alltagsbewußt-

sein gibt auf diese Weise den Zerrissenheiten, in denen man objektiv lebt, eine gewisse Erträglichkeit durch synthetisierende Umdeutungen“ (Ziehe/Stubenrauch 1982, S. 171).

Insofern werden die **Appelle lebenslangen Lernens** und permanenter Veränderung oft **als Zumutung**, als Überforderung, als Verunsicherung erlebt. Ziehe bringt diesen komplexen Sachverhalt auf die plausible Formel: „Es führt kein Weg drumherum: wer lehrt, beglückt nicht nur, er bedroht auch“ (ebd., S. 175). Auf **psychohygienisch begründete Lernwiderstände** älterer Erwachsener hat Wilhelm Mader aufmerksam gemacht. Auch Mader argumentiert identitäts- und biografiethoretisch: Die Biografie hat eine stabilisierende Funktion. **Biografie** ist eine „existenzielle Konstruktion“, die Zusammenhänge herstellt und Ordnung stiftet. Vor allem die Emotionsmuster erweisen sich als integrierend. **Emotionalität** wirkt als biografische „Ressource“ im Alter, „emotionale Kontinuität“ verschafft dem Alter eine biografische Struktur. Dabei ist die Emotionalität kognitiv verankert, Kognitionen sind in Emotionalität eingebettet. Diese sinnstiftende Emotionalität ist ein „Gleichgewichtsorgan“. „Die Emotionalität des Menschen funktioniert ... wie ein Gleichgewichtssinn im sozialen Raum“ (Mader 1994, S. 105). Wird dieses Gleichgewichtsgefühl angetastet, so reagieren Erwachsene häufig mit Widerstand oder Rückzug. „Die Bedeutung von Wiederholungen, das Sich-Wohlfühlen in Gewohnheiten, das Festhalten von Bewährtem, die Abneigung gegen neue Räume und Zeitrhythmen, die Verweigerung von Verpflanzungen, die Problematik von plötzlichen Änderungen etc.: Dies sind Charakteristika des Alterns“ (ebd., S. 106).

Ein solcher Widerstand – auch gegen Lernappelle – ist zwar pädagogisch betrachtet manchmal ärgerlich, aus subjektiver Sicht aber durchaus oft zweckmäßig, um existenzielle Irritationen zu vermeiden. Auch die andragogische Mehrzweckwaffe „Reflexivität“ ist behutsam zu verwenden. Zwar kann es gelegentlich begründet sein, vorhandene Deutungsmuster zu „perturbieren“, aber die Eigensinnigkeit selbstreferenzieller Systeme muss respektiert werden. So warnt Mader an anderer Stelle Lehrende davor, die biografisch-emotionalen Gründe von Lernwiderständen „aufzudecken“. Maders Plädoyer, Bildungsarbeit sollte sich didaktisch auf die „**Oberflächenstruktur**“ beschränken, ist in der erwachsenenpädagogischen Diskussion eher ungewöhnlich (vgl. Mader 1990, S. 25). Vielleicht ist eine pädagogische Haltung angebracht, die etwas altmodisch klingen mag, nämlich „**Takt**“. Erwachsene haben ein Recht auf Eigensinn, ja sogar ein **Recht auf Lernwiderstand**. Lernaufforderungen, die nicht als Bereicherung, sondern als Bedrohung empfunden werden, rufen Vermeidungsreaktionen hervor.

Dies gilt auch dann, wenn diese Lernangebote pädagogisch „gut gemeint“ sind. Lernen im Erwachsenenalter ist oft stabilisierend und verunsichernd zugleich. Auch Siegfried Schmidt argumentiert – mit Verweis auf Fritz Simon –, dass Lernen als Veränderung nicht nur positiv bewertet wird.

„Lernen und Verlernen lassen sich beide als Veränderungen von Unterscheidungen konzipieren, Nichtlernen dagegen als die Aufrechterhaltung von Unterscheidungen. Bestimmt man Lernen als Einheit, die durch ein System und seine Umwelt gebildet wird, dann resultiert Lernen aus einer Störung des System-Umwelt-Verhältnisses und führt zugleich zu einer Störung dieses Verhältnisses mit ungewissem Ausgang. Lernen, bedeutet das, ist riskant“ (Schmidt 2005, S. 121).

Der Wunsch nach sozialer Anerkennung ist ein Hauptmotiv für eine Weiterbildung. Viele Erwachsene nehmen an Seminaren teil, um sich und anderen zu zeigen, was sie wissen und können, oder um ihre Meinung zu sagen. Umgekehrt ist die **Angst vor einer Blamage** häufig eine **Teilnahmebarriere**.

Ron und Susan Zemke haben in 30 Thesen die wichtigsten Ergebnisse der amerikanischen Erwachsenenbildungsforschung zusammengestellt. Eine These lautet: „Adults have something real to lose in a classroom situation. Self-esteem and ego are on the line when they are asked to risk trying a new behavior in front of peers and cohorts. Bad experiences in traditional education, feelings about authority, and the preoccupation with events outside the classroom all affect inclass experience“ (Zemke/Zemke 2003, S. 3)

Es ist bekannt, dass Erwachsene sich – mehr als Kinder – scheuen, in einem Seminar eine „falsche Antwort“ zu geben. Viele Erwachsene besuchen keine Seminare im eigenen Stadtteil, sondern bevorzugen eher eine unbekannte Teilnehmergruppe. Erwachsene haben Angst, ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht zu werden, aber auch, sich in einer Gruppe „zu blamieren“. Sie fühlen ihr Selbstwertgefühl bedroht, wenn ihnen in Fremdsprach- oder EDV-Kursen andere, vielleicht auch Jüngere überlegen sind. Nicht selten befürchten Führungskräfte, in solchen Veranstaltungen Kolleg/inn/en zu treffen. Die **Angst vor Prestige- und „Identitätsverlust“** ist eine weitverbreitete Teilnahmebarriere, die in den empirischen Untersuchungen bisher vernachlässigt wurde und die sich auch nicht ohne weiteres „abfragen“ lässt. Dieter Gnahs schlägt vor, auf den psychoanalytisch verankerten Begriffs des Lernwiderstandes zu verzichten und in bildungspraktischer Absicht von „förderlichen und hinderlichen Lernbedingungen“ zu sprechen (Gnahs 2006, S. 56).

8.2 Das Vorurteil als Bildungsbarriere

1965 veröffentlichte Willy Strzelewicz einen Sammelband mit dem Titel „Das Vorurteil als Bildungsbarriere“. Obwohl die individual- und sozialpsychologische Literatur zur Vorurteilsforschung ganze Bibliotheken füllt, ist dieses Thema in der Wissenschaft der Erwachsenenbildung allenfalls am Rande behandelt worden. Vorurteile scheinen Lernmotive zu blockieren und lebenslanges Lernen einzuschränken. Der Begriff **Vorurteil** ist strittig. Strzelewicz schlägt folgende Definition vor: „Falsche, generalisierend bewertende und behauptende Urteile, an denen festgehalten wird, auch wenn der Wahrheitsanspruch des Urteils als zureichend abgewiesen gelten kann“ (Strzelewicz 1965, S. 22). Aus konstruktivistischer Sicht ist die Codierung wahr/falsch fragwürdig. Wir konstruieren die Wirklichkeit nicht aufgrund eines Kriteriums objektiver Wahrheit, sondern mit Blick auf eine Viabilität. Da unsere alltäglichen Urteile auf früheren Erfahrungen und „inneren Bildern“ beruhen, sind alle unsere Konstrukte letztlich Vor-Urteile, also selbstreferenzielle, rekursive Deutungen. Dennoch halte ich an dem traditionellen Begriff Vorurteil fest. Vorurteile sind normative, interessengeleitete Konstrukte, die andere Menschen, Gruppen und Kulturen abwerten (die Sonderform positiver Vorurteile klammere ich hier aus) und die Fremdheit, Ambiguität und Differenzen nicht akzeptieren. Vorurteile haben oft eine **ideologische Funktion**: Das Andersartige wird als bedrohlich, den eigenen Status und die eigenen Privilegien gefährdend empfunden und deshalb abgewehrt. „Ideologisch“ heißt hier: an der Rechtfertigung, auch Verschleierung eigener Höherwertigkeitsvorstellungen und Machtansprüche interessiert. Entscheidend ist nicht, ob ein Urteil mehr oder weniger „richtig“ ist: Wir alle urteilen ständig mit hoher „Irrtumswahrscheinlichkeit“ und unter den Bedingungen eines unvermeidlichen „Nicht-Wissens“.

Entscheidend ist der ontologisierende, apodiktische Charakter vorurteilsbehafteten Denkens. Vorurteilsbehaftet sind pauschale Behauptungen „Die Anderen sind ...“. Konstruktivistisches Denken ist hypothetisch: „Ich halte die Anderen bis auf weiteres für ...“. Vorurteilsbehaftet denkt, wer nicht akzeptiert, dass seine Wirklichkeit beobachtungsrelativ ist.

Vorurteilbehaftetes Denken ist per definitionem lernresistent, da Lernbereitschaft eine Offenheit für Neues, auch für Differenzerfahrungen einschließt. Vorurteile sollen Verunsicherungen verhindern und Ambiguität, also Mehrdeutigkeit vermeiden. Vorurteile dienen einem Gleichgewichtszustand auf

Kosten anderer. Indem andere und Anderes abgewertet werden, wird Eigenes und Gewohntes aufgewertet und immunisiert.

Vorurteile sind dreifach verankert, nämlich

- **kognitiv** (es wird das Wissen zugelassen, das vorhandene Deutungsmuster bestätigt),
- **affektiv** (Vorurteile bestätigen Überlegenheits- und Selbstwertgefühle),
- **aktiv** (Vorurteile stimulieren und legitimieren feindselige Handlungen gegen andere).

(vgl. Skowronek 1965, S. 89).

Vorurteile sind in doppelter Hinsicht **soziokulturell** und auch **sozioökonomisch** „gerahmt“:

- Sie sind meist gegen andere gerichtet, oft gegen Minderheiten, aber auch gegen Konkurrenten.
- Sie sind meist gruppen- und milieuspezifisch gefärbt.

Dieser gruppendynamische Kontext bewirkt eine permanente Bestätigung und Radikalisierung **sozialer Vorurteile**. Andererseits können Vorurteile relativiert und problematisiert werden, wenn Bezugsgruppen sich verändern. Die Amerikaner Irving Sarnoff und Daniel Katz untersuchten die Bereitschaft, Vorurteile zu korrigieren, in Abhängigkeit von Persönlichkeitsmerkmalen (Sarnoff/Katz 1954/1969, S. 264 ff.):

- Gruppe A ist eher **kognitiv orientiert** und ändert Einstellungen aufgrund neuen Wissens.
- Gruppe B ist an **sozialer Anpassung** interessiert und übernimmt die Einstellungen der Bezugsgruppen.
- Gruppe C wehrt sich **gegen Einstellungsänderungen**, um das „Ego“ zu bewahren; Vorurteile sind somit Ausdruck einer Abwehrhaltung.

Vorurteile beruhen einerseits auf aggressiven, intoleranten Haltungen gegenüber anderen, andererseits sind sie Ausdruck von Unsicherheit und des Bedürfnisses nach Selbstschutz. Vorurteile gegen (Weiter-)Bildung enthalten drei Dimensionen:

- **Vorurteile gegenüber Lernen und Lerneinrichtungen:** „Lebenslanges Lernen ist überflüssig“, „Volkshochschulen sind für Leute, die Langeweile haben“.
- **Vorurteile gegenüber sich selbst:** „Dazu bin ich zu alt“, „Das lerne ich nie“, „Das habe ich noch nie gekonnt ...“.

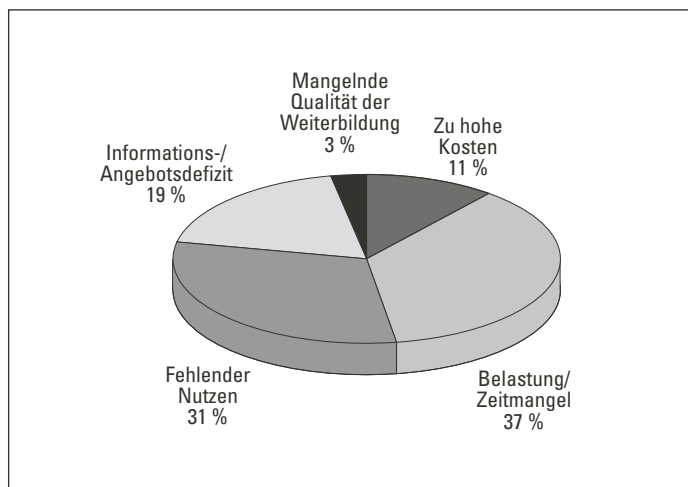
- **Vorurteile gegenüber Lerninhalten:** „Das sind neue Moden, die in der Praxis nicht funktionieren“, „Das ist alles nur Theorie“, „Die Politiker machen doch, was sie wollen“, „Moderne Kunst ist Dilettantismus“.

Vorurteile gegenüber Ethnien, Kulturen und Religionen verhindern eine lernende Beschäftigung mit der globalen multikulturellen, vernetzten Welt. Wer über ein fest gefügtes Weltbild verfügt, ist nicht motiviert, dieses Muster durch Lernerfahrungen irritieren zu lassen.

8.3 Weiterbildungsbarrieren

Christiane Schiersmann hat eine empirische Untersuchung über Beteiligung und Barrieren in der beruflichen Weiterbildung durchgeführt. Die **meistgenannten Barrieren** sind Zeitmangel, fehlender Nutzen, Angebotsdefizite, Kosten und – selten – Qualitätsmängel, wie Abbildung 12 zeigt.

Abbildung 12: Weiterbildungsbarrieren (n = 2421)



(Quelle: Schiersmann 2006, S. 48).

Weiterbildungsaktive Gruppen nennen vor allem **Zeitmangel**. Weiterbildungsabstinente Gruppen erwähnen häufiger einen fehlenden beruflichen Nutzen der Weiterbildung. Dass Zeitmangel als Barriere insbesondere von Erwachsenen mit höherer Schulbildung und in gehobenen Berufspositionen genannt wird, überrascht nicht, denn diese Gruppe ist überdurchschnittlich beruflich und gesellschaftlich engagiert. Zeitmangel und Belastung sind aber auch für viele erwerbstätige Frauen mit familiären Verpflichtungen ein Bildungshindernis.

Auf der Grundlage einer Clusteranalyse unterscheidet Schiersmann zwei **Lernerprofile**: weiterbildungsdistanzierte und weiterbildungsbewusste Lernende. Während weiterbildungsbewusste Lernende eher jüngere Menschen mit höherwertigem Ausbildungsabschluss sind, die in ihrer Lernbiografie stärker von formalen Lernkontexten und dem Lernen mit Medien profitiert haben, häufiger einen persönlichen oder beruflichen Nutzen in der Weiterbildung sehen und dementsprechend öfter aus eigenem Antrieb lernen, nehmen **weiterbildungsdistanzierte Lernende** seltener an Kursen teil, lernen aber auch seltener selbstgesteuert, also weder mit Hilfe der Medien noch prozessbegleitend. Sie bilden sich seltener „aus eigenem Antrieb“ weiter, sie sehen kaum einen Bedarf für Weiterbildung. Sie kritisieren überdurchschnittlich den „fehlenden Nutzen“ der Weiterbildung und sind mehrheitlich der Meinung, „genug gelernt zu haben“. Distanzierte Lerner sind meist älter, haben einen niedrigen Schul- und Ausbildungsabschluss. Viele von ihnen sind arbeitslos. Die familiäre Unterstützung der Weiterbildung ist gering. Sie betonen mehr Barrieren und Hindernisse der Weiterbildung (ebd., S. 86).

Axel Bolder hat durch eine Befragung **Motive für eine berufliche Weiterbildungsabstinenz** ermittelt. Aufgrund einer Faktorenanalyse hat er zwei Syndrome unterschieden, nämlich „Sinnlosigkeit“ und „Belastung“:

- **Sinnlosigkeit** z. B.: „Berufliche Weiterbildung führt zu keinen besonderen Veränderungen meiner beruflichen Tätigkeiten“ (64 % der Nichtteilnehmenden).
- **Belastung** z. B.: „Berufliche Weiterbildung“ lässt sich mit meinen familiären/häuslichen Pflichten nicht vereinbaren“ (44 % der Nichtteilnehmenden).

Bolder registriert einen „**doppelten Exklusionsprozess**“ bei „Minderqualifizierten“. Exklusion erfolgt zum einen durch die „**objektive Welt**“. Hierzu zählt er Vorgaben des Wirtschafts- und Bildungssystem, z. B. die Chancen im Erwerbssystem, Weiterbildungsangebote, finanzielle Förderungen. Hinzukommt der Ausschluss durch die „**subjektive Welt**“, wozu Bolder die Deutungen der Lebensverhältnisse, die Konstruktion der eigenen Identität und der Relevanzstrukturen sowie individuelle Kosten-Nutzen-Bilanzierungen zählt.

„Praktisch ausgeschlossen, schließen sie sich selbst aus, verweigern sie aus negativen persönlichen oder auch kollektiven Erfahrungen in der Familie, bei Freunden und Kollegen die Teilnahme. An diesen Strukturen hat sich seit den ersten größeren Untersuchungen zum Weiterbildungsverhalten in den 1960er und 1970er Jahren nichts Wesentliches geändert“ (Bolder 2006, S. 30 f).

Berufliche Weiterbildung ist durchaus nicht immer vorteilhaft. Bolder weist darauf hin, dass einige Arbeitgeber eine häufige Kursteilnahme eher negativ bewerten (ebd., S. 31). Anke Grotlüschen macht auf widerständige „gegenstands-immanente Gründe“ aufmerksam. Auch sie betont: Lerninhalte sind kontextgebunden. Die Relevanz von Inhalten ergibt sich z. B. aus dem Kontext der Arbeit oder aus einem sozialen Beziehungskontext. Ohne die Berücksichtigung dieser Kontexte kann man nicht von wichtigen oder unwichtigen, interessanten oder uninteressanten Lerninhalten sprechen. Das Dilemma vieler schulischer Unterrichtsfächer besteht in der Abstraktion des Stoffs von relevanten Kontexten. Lerninhalte bilden „eine Brücke zwischen der historischen konkreten Welt und dem jeweiligen Blick des Lernenden“ (Grotlüschen 2006, S. 71).

Lernmotive und **Lernwiderstände** unterscheiden sich **milieuspezifisch**. Darauf haben Rudolf Tippelt und Heiner Barz, aber auch Michael Vester und Helmut Bremer durch ihre Milieuforschungen aufmerksam gemacht. Diese sozialpsychologisch verankerten Barrieren hängen mit dem jeweiligen Habitus, also mit Lebensstilen und Lebenserfahrungen, aber auch mit konkreten beruflichen und privaten Lebensplänen zusammen. Die lebensweltlich bedingten Lernorientierungen äußern sich in der Teilnahme, aber auch in der Akzeptanz oder Ablehnung bestimmter Themen, Einrichtungen, Lehr-Lernmethoden und Lernsettings. Außerdem gehen Angehörige der verschiedenen Milieus mit Frustrationen und Lernhindernissen unterschiedlich um.

So sind „gehobene Milieus“ eher in der Lage, negative Erfahrungen produktiv zu verarbeiten und Konsequenzen aus „Misserfolgen“ zu ziehen. „Anders bei den mittleren Milieus. Hier herrscht bei den kleinbürgerlich-ständischen Gruppen aufgrund des allgemein statusbezogenen Denkens und der Sicherheitsorientierung eine Skepsis gegenüber Veränderungen des mühsam erreichten und anerkannten sozialen Prestiges vor. Man ist daher gegenüber dem ‚Dazulernen-Müssen‘ eher reserviert und verunsichert“ (Bremer 2006, S. 51). Die intellektuell anspruchsvollen Milieus haben nicht unbedingt weniger Lernwiderstände als „traditionelle“ und „unsichere“ Milieus, wohl aber andere. Bremer kommt zu der Schlussfolgerung: „Der Blick auf die Differenziertheit sozialer Milieus ist ... hilfreich, weil klar werden kann, wie unterschiedlich Lernmotive und Lernwiderstand aus den spezifischen Lebensweisen heraus begründet sein können“ (ebd., S. 52).

Ursula Herdt macht darauf aufmerksam, dass aufgrund ökonomisch und sozialpolitisch bedingter Benachteiligungen die „**Problemgruppen**“ zugenommen

haben. „Defizite des Schulwesens, ein in Deutschland besonders hoher Anteil an Menschen ohne Schul- bzw. Berufsabschluss, Mangel an Ausbildungsstellen und Arbeitsplätzen, mangelnde Integrationsfähigkeit unserer Gesellschaft gegenüber Minderheiten, z. B. Menschen mit Migrationshintergrund, und Zunahme von ‚Risikojugendlichen‘ und Langzeitarbeitslosen seien hier als Stichworte genannt“ (Herdt 2006, S. 115).

Generell scheint eine **Demotivierung** eine größere Lernbarriere zu sein als eine **fehlende Motivation** (vgl. Spitzer 2003, S. 193). Wer noch nicht motiviert war, ein Seminar zu besuchen, kann z. B. durch einen Freund zur Teilnahme animiert werden, und dadurch kann ein Interesse an solchen Bildungsangeboten geweckt werden. Wer hingegen früher von einem solchen Seminar enttäuscht worden ist, vielleicht auch einen Kurs abgebrochen hat, wird mit großer Wahrscheinlichkeit vorläufig nicht mehr an ähnlichen Veranstaltungen teilnehmen.

Eine philosophisch begründete Motivationskrise erlebt Heinrich von Kleist. Kleists Jugend war von dem erkenntnisoptimistischen Bildungsidealismus der Aufklärung geprägt. Kleist war unentwegt bemüht, durch wissenschaftliches Lernen nicht nur gebildet, sondern auch glücklich zu werden. Doch dann löste Immanuel Kants Erkenntniskritik eine existenzielle Krise aus, von der sich Kleist nicht „erholt“ hat. Kant bestritt die Möglichkeit, den Sinn des Lebens und den Zweck der Schöpfung objektiv zu erkennen. Wir schaffen uns eine Ordnung von der Welt, ohne zu wissen, ob dies die Ordnung der Welt ist.

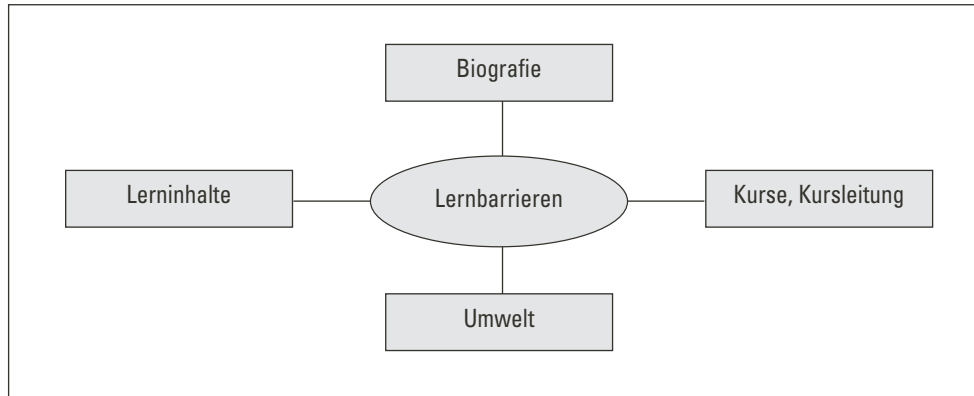
Am 22.3.1801 schreibt v. Kleist an seine Verlobte Wilhelmine: „Bildung schien mir das einzige Ziel, das des Besitzens, Wahrheit der einzige Reichtum, der des Bestrebens würdig ist. Ich weiß nicht, liebe Wilhelmine, ob Du diese zwei Gedanken Wahrheit und Bildung, mit einer solchen Heiligkeit denken kannst wie ich ... Vor kurzem ward ich mit der neueren sogenannten Kantischen Philosophie bekannt ...: Wenn alle Menschen statt der Augen grüne Gläser hätten, so würden sie urteilen müssen, die Gegenstände, welche sie dadurch erblicken, sind grün – und nie würden sie entscheiden können, ob ihr Auge ihnen die Dinge zeigt, wie sie sind ... Wir können nicht entscheiden, ob das, was wir Wahrheit nennen, wahrhaft Wahrheit ist oder ob es uns nur so scheint ... Seit diese Überzeugung, nämlich, dass hienieden keine Wahrheit zu finden ist, vor meine Seele trat, habe ich nicht wieder ein Buch angerührt“ (Kleist 1801, S. 85).

Einige Monate später schreibt er an Adolphine von Werdeck: „Ich möchte so gern in einer rein menschlichen Bildung fortschreiten, aber das Wissen macht uns weder besser noch glücklicher. Ja, wenn wir den ganzen Zusammenhang

der Dinge einsehen könnten! Aber ist nicht der Anfang und das Ende jeder Wissenschaft in Dunkel gehüllt?“ (Kleist 1801, S. 89).

Die Begründungen für Lernbarrieren sind vielfältig: Im Großen und Ganzen lassen sich vier Faktoren unterscheiden (s. Abb 13).

Abbildung 13: Gruppen von Lernbarrieren



Kurse, Kursleitung

- Lernorte, Dauer des Kurses, Zeitaufwand,
- Räumlichkeiten, technische Ausstattung, Mobiliar,
- Unzufriedenheit mit Ambiente, Ästhetik,
- früherer Kursabbruch,
- fehlende Solidarität und Unterstützung in der Gruppe,
- Konkurrenz, Heterogenität, „Fortgeschrittene“ in Anfängerkursen,
- Kursleitung: fehlende Anerkennung, Gerechtigkeit, Authentizität, Lernhilfen,
- Größe der Seminargruppe.

Lerninhalte

- nicht erkennbarer Praxisbezug,
- zu große Komplexität des Themas,
- fehlende Systematik, Strukturierung,
- mangelnde Anschlussfähigkeit, kein Lebensweltbezug,
- geringer Neuigkeitswert,
- zu hohes/zu niedriges Niveau,
- Fachterminologie.

Umwelt

- Berufliche Rahmenbedingungen, z. B. momentane Tätigkeit, keine materiellen oder immateriellen Lernanreize, keine technischen/organisatorischen Neuerungen am Arbeitsplatz, Schichtarbeit,
- Erwartungsdruck von außen; z. B. von Vorgesetzten verordnete Weiterbildung,
- soziales/familiäres Umfeld: Belastungen, fehlende Ermutigungen,

8. Lernwiderstände und Lernbarrieren

- Milieufaktoren: bildungspassive Bezugsgruppen,
- fehlende finanzielle Förderung.

Biografie

- schulische Misserfolge,
- negative Erwachsenenbildungserfahrungen,
- soziale, informatorische, affektive Distanz zu Bildungseinrichtungen (vgl. Grimm 1966),
- Zukunftspessimismus,
- mangelndes Selbstvertrauen,
- Überforderungsangst/Unterforderungsangst,
- Krankheit,
- geringe Ausdauer und geringe Ambiguitätsintoleranz.

Zur Reflexion

- **Inwieweit lassen sich auch Bildungsbarrieren biografisch begründen?**
- **Welchen Beitrag können Bildungseinrichtungen und Kursleitende leisten, um Bildungs-/Lernbarrieren abzubauen?**

9. Perspektiven: Lernmotivation und Engagement

Lernmotivation hat eine anthropologische Grundlage. Vor allem zwei Dispositionen bedingen Lernmotive, nämlich Neugier und Staunen. **Neugier** ist die Offenheit für Neues, die Freude am Entdecken. Neugier fördert die Erweiterung menschlicher Möglichkeiten und die Aneignung von Welt. Neugier verursacht geistige Bewegungen, genauer: „Suchbewegungen“. Wer nicht mehr neugierig ist, erstarrt. Mit der Neugier verbunden ist das Staunen. Auch das **Staunen** ist eine Aufgeschlossenheit für das Ungewöhnliche, aber auch für die alltäglichen Wunder der Natur. Staunen ist mit Freude verknüpft. Staunen ist die Wahrnehmung, dass sich nicht alles von selbst versteht. Wem alles selbstverständlich ist, für den gibt es keine Überraschungen. Neugier und Staunen sind kindliche Eigenschaften, die sich Erwachsene bewahren sollten. Sie sind die Auslöser von Lernmotiven (s. u. Abb. 14).

Motivationen prägen in dreifacher Hinsicht unser Selbst- und Weltbild:

- Motivationen sind **Filter** unserer Wahrnehmung: Sie wählen aus der Fülle der Informationen diejenigen aus, die relevant und bemerkenswert erscheinen. Der Motivationsfilter trennt Wichtiges von Unwichtigem, Neues von Bekanntem, Interessantes von Uninteressantem.
- Motivationen sind **Sonden**. Sie spüren bedeutsame und brauchbare Lerninhalte auf, sie sondieren generative Themen.
- Motivationen sind **Leim**. Sie verknüpfen unterschiedliche Inhalte zu einem Ganzen und stiften dadurch Ordnung und Zusammenhänge in einer unübersichtlichen Welt.

Wer sich z. B. für Umweltschutz engagiert, verknüpft unterschiedliche Wissensbestände und Wahrnehmungen zu einem kohärenten Bild. Bildungsmotivationen sind Ausdruck unseres „autobiografischen Ichs“. Sie bewahren das, was wir als sinnvoll und erstrebenswert erlebt haben. Sie entscheiden, wofür es sich lohnt, Zeit und Energie aufzuwenden. Motivationsmuster sind Handlungsskripte, Handlungsprogramme. Dabei lassen sich progressive Programme, die die Persönlichkeit erweitern, von konservativen Programmen, die auf Sicherung und Bewahrung ausgerichtet sind, unterscheiden. Motivationsmuster sind biografisch „eingespart“ und soziokulturell „gerahmt“. Solche Muster sind Wege, die dadurch entstehen, dass wir sie gehen.

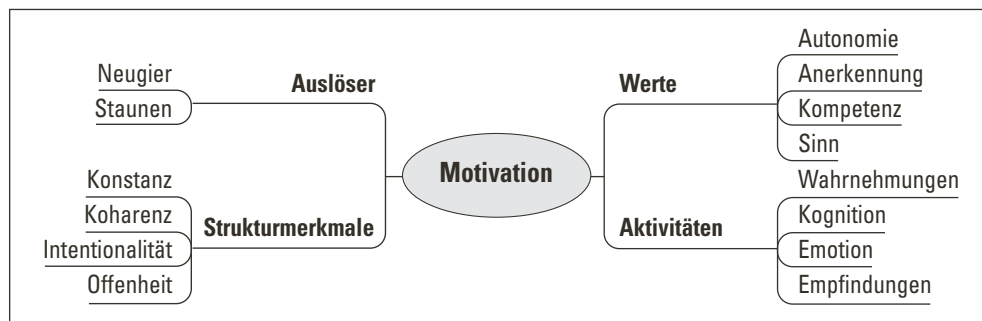
Lässt sich „Lernmotivation“ auf eine kurze Formel reduzieren? Ein Vorschlag: Lernmotivation entsteht aus dem **Bedürfnis nach Vernetzungen**. Es ist ein exis-

tenzielles menschliches Bedürfnis, Ordnung in einer unübersichtlichen Welt herzustellen. Unübersichtlichkeit irritiert, verunsichert, ängstigt. Ordnung ist nicht vorhanden, sondern wird gedanklich und handelnd erzeugt. Ordnung entsteht im Kopf durch Verknüpfungen und Verdrahtungen. Unser **Gehirn** ist ein Organ, das durch Vernetzungen Ordnung und damit Zusammenhänge stiftet. Das Gehirn vernetzt sensorische Wahrnehmungen mit Wissen, Gefühle mit Kognitionen, Erfahrungen mit Handlungen, Theorie mit Praxis. Unser Gehirn verknüpft die Fülle der Erlebnisse zu einer kohärenten Biografie. Es vernetzt das Ich mit der Welt, die eigenen Weltbilder mit den Deutungen unserer Bezugspersonen. Wir haben das Bedürfnis, mit uns selbst, aber auch mit „signifikanten Anderen“ in Einklang zu leben. Vernetzung von Wissensnetzen fördert wechselseitige Anerkennung, Integration und Inklusion. Durch Vernetzungen teilen wir unsere Welt mit anderen. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass sich nicht fest gefügte Gedankengebäude auf Dauer als viabel erweisen, sondern vielmehr Aufgeschlossenheit für neue Verknüpfungen und neue kognitive und emotionale Muster.

Strukturmerkmale der Lernmotivation sind (vgl. auch Abb. 14):

- **Konstanz:** Motivationsmuster basieren auf biografischen Erfahrungen und sind relativ stabil.
- **Kohärenz:** Unterschiedliche Motive sind miteinander verknüpft, sie bilden ein – oft spannungsvolles – Netz, ein Fließgleichgewicht.
- **Intentionalität:** Motivationsmuster basieren auf Grundüberzeugungen und sind zielgerichtet. Intentionalität geht über das Hier und Jetzt hinaus und verweist auf Zukunftsmöglichkeiten, auf „noch nicht gelebtes Leben“.
- **Offenheit:** Motivationsmuster sind stabil, aber gleichzeitig flexibel, wandlungsfähig. Ohne das Interesse am Neuen, an Differenzerfahrungen und Perturbationen ist Leben nicht denkbar.

Abbildung 14: Lernmotivation



Aufgrund der bisherigen theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde lässt sich von einer (lern-)motivationalen Kompetenz sprechen. Unter Kompetenz wird hier eine wissens- und erfahrungsbasierte Handlungsdisposition verstanden. Motivationale Kompetenz ist Bestandteil einer personalen und interpersonalen Kompetenz. Zu einer im engeren Sinne **lehr- und lernmotivationalen Kompetenz** gehören folgende Fähigkeiten:

- eigene Lehr- und Lernmotive kennen,
- biografische Ursachen und Gründe für diese Motive und Lernwiderstände reflektieren,
- mit Motivationskonflikten umgehen, Prioritäten setzen,
- Realisierbarkeit von Motiven beurteilen,
- die eigene Selbstwirksamkeitsüberzeugung stärken,
- Sozial- und Umweltverträglichkeit von Motiven berücksichtigen,
- Motive anderer wahrnehmen und respektieren,
- Motive – z. B. in Lerngruppen – kommunizieren,
- sich für andere Menschen interessieren,
- Nicht-Wissen und Herausforderungen wahrnehmen,
- Motive mit Ausdauer zielgerichtet verfolgen,
- auch im Alter für Neues aufgeschlossen bleiben,
- günstige Rahmenbedingungen für Lernmotive arrangieren (z.B. mit Freunden lernen),
- Lernaktivitäten evaluieren und bewerten.

Motivationen und motivationale Kompetenzen lassen sich mit Hilfe von metakognitiven Verfahren erschließen. **Metakognition** ist eine reflexive Selbstaufklärung, eine Beobachtung zweiter Ordnung. Metakognition ist eine Fähigkeit, die eigenen Lernaktivitäten und Lernbarrieren zu erkennen, zu kontrollieren und zu steuern.

Aber es gibt keinen Königsweg der Lernbefähigung und der Lernmotivierung. Dem Amerikaner Neil Postman ist zuzustimmen: „Wie das alte Sprichwort sagt: Viele Wege führen nach Rom – und alle sind richtig. So ist es auch mit dem Lernen. Es gibt niemanden, der sagen könnte, dies oder jenes sei die beste Art zu lernen, zu fühlen, zu sehen, zu erinnern, anzuwenden und zu verbinden – und etwas anderes funktioniert nicht. Jeder, der eine solche These aufstellt, trivialisiert das Lernen, reduziert es auf mechanische Fertigkeiten“ (Postman 1995, S. 15).

Motivation ist die Grundlage für **Engagement**. In der Motivationsliteratur habe ich den Begriff Engagement bei Carl F. Graumann gefunden: Er übersetzt das

angloamerikanische Wort „ego-involvement“ mit „persönlichem Engagement“ (Graumann 1969, S. 67). Im deutschen Sprachgebrauch meint Engagement jedoch mehr als nur persönlich „involviert“ sein. Engagiert sein für Ideen (z. B. Gerechtigkeit, Toleranz, Nachhaltigkeit) oder Menschen (z. B. Benachteiligte, Minderheiten, bedrohte Völker) schließt die Bereitschaft zum Handeln ein, wobei Risiken oder Nachteile für die eigene Person in Kauf genommen werden. Engagement erfordert häufig Zivilcourage; egoistische Ziele werden im Interesse einer besseren Welt zurückgestellt.

Abschließend sei festgehalten: Lernmotivation verweist auf ein **Interesse an der Welt**. Lernmotivationsverlust hat auf Dauer einen Weltverlust zur Folge. Wer sich nicht mehr für die Welt interessiert, verliert auch sein Selbst. Denn Selbstbewusstsein ist ohne Weltbewusstsein nicht denkbar. Auch Selbstverwirklichung ist nur in der Welt möglich. Dies aber meint Engagement: in der Welt sein, dabei sein, sich zugehörig fühlen. „S’engager“ heißt wörtlich: sich einlassen, beteiligt sein. Sich engagieren bedeutet: sich mitverantwortlich fühlen – im Interesse des Gemeinwohls, aber auch im wohlverstandenen Eigeninteresse. Der Mensch als „**homo discens**“ ist nicht nur in der Welt beheimatet, er ist auch für diese Welt verantwortlich.

Glossar

Abwehrmechanismus

Strategie zur Vermeidung von Lernaufgaben und Schwierigkeiten, die auch zu Lernwiderständen führen können. A. ist ein Schlüsselbegriff der Psychoanalyse.

Annäherungstendenz

Zuwendung zu einer Person, einer Situation, einem Gegenstand oder einem Thema, die Neugier und Aufgeschlossenheit voraussetzt. Zu einem Annäherungskonflikt kann es kommen, wenn mehrere Aktivitäten gleichzeitig einen Aufforderungscharakter haben.

Anschlussfähigkeit

Lerninhalte, die mit Vorwissen, Erfahrungen oder Verwendungssituationen verknüpft werden können. A. verweist auf die Strukturdeterminiertheit des Lernens.

Anspruchsniveau

(auch Aspirationsniveau) A. bezeichnet kognitive Erwartungen und Ansprüche an eine Aufgabe. Eng damit verbunden sind Maßstäbe für Erfolg/Misserfolg, der wahrgenommene Schwierigkeitsgrad des Lerninhalts und die Zielsetzung der Lernenden.

Antizipation

Fähigkeit, künftige Situationen mental vorweg zu nehmen (Imagination, Vorstellungskraft). Antizipatorisches Lernen bedeutet, mit Blick auf Zukünftiges (z. B. berufliche Herausforderungen, Ruhestand) zu lernen.

Attribuierung

Gemeint ist die Zuschreibung von Ursachen. Differenziert wird die interne Attribuierung, wonach Leistungen eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten zugeschrieben wird, und externe Attribuierung, wonach Zufall, Schicksal oder Umweltfaktoren als Verursacher gesehen werden.

Coping

Strategien der Problemlösung und Lebensbewältigung, insbesondere im Kontext von kritischen Lebensereignissen. Es geht hier um die realistische Einschätzung einer Aufgabe/einer Situation (Alltagskompetenz).

Diskrepanz, dosierte

Begriff aus der Lernpsychologie (Heckhausen), der eine motivierende Differenz zwischen dem vorhandenen Kompetenzniveau der Lernenden und dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe bezeichnet. Ideal ist eine leichte (motivierende) (Über-)Forderung der Lernenden.

Dissonanz, kognitive

Subjektiv wahrgenommener Widerspruch oder Konflikt zwischen unvereinbaren Informationen, auch zwischen Wissen und Handeln. Der Sozialpsychologe L. Festinger geht davon aus, dass Menschen ein Bedürfnis nach Dissonanzminderung haben. Hierzu ändern sie entweder ihr Handeln oder ihre Überzeugungen und Grundsätze.

Flow

Freude an einer Tätigkeit, Befriedigung aus der Lernaktivität (M. Csikszentmihalyi), die eine intrinsisch motivierte Begeisterung, eine Passung zwischen Fähigkeit und Anforderung bezeichnet.

Kognition, situierte

Begriff aus der konstruktivistisch inspirierten Kognitionspsychologie. Lernen soll in authentischen Situationen bzw. anwendungsorientiert erfolgen und somit anschlussfähig sein, d. h. die Erfahrungen und Kenntnisse der Lernenden berücksichtigen. In der Erwachsenenbildung sind solche „situierten“ Konzepte bspw. unter den Bezeichnungen Projektlernen, „Workshops“, Erfahrungsansatz, exemplarisches Lernen bekannt.

Metakognition

Wissen über das eigene kognitive System. Gemeint ist die Fähigkeit, die eigenen Lernprozesse zu reflektieren und dadurch effektiv zu planen, zu steuern und zu kontrollieren. Metakognitive Kompetenz kann durch Techniken der Selbstbeobachtung, bspw. der Reflexion der eigenen Motive gefördert werden.

Misserfolgsmotivation

Lernen aus Furcht vor Misserfolg, eher defensives Lernen, oft niedriges Anspruchsniveau, risikovermeidendes Verhalten

Relevanzfilter

Lerninhalte werden nach ihrer (persönlichen, beruflichen, gesellschaftlichen) Wichtigkeit und Bedeutung bewertet und gewichtet. Wissen, das irrelevant erscheint, bleibt äußerlich („träges Wissen“).

Selbstwirksamkeitsüberzeugung

(engl. self efficacy) bezeichnet die Erfahrung eigener Wirksamkeit und impliziert die Zuversicht, eine Aufgabe lösen und eine Situation kontrollieren zu können. S. und eine realistische Selbsteinschätzung können durch → Metakognition gefördert werden.

Selektive Wahrnehmung

Sensorische Wahrnehmungen sind motivationsgesteuert. Gehört und gesehen wird das, was interessant ist. Motivationsmuster steuern die Auswahl und Verarbeitung der Wahrnehmungsinhalte und der Erinnerungen.

Teilnehmerorientierung

Reflexion und Berücksichtigung der Lernmotive, Erfahrungen und → Anspruchsniveaus der Teilnehmenden bei der Planung und Durchführung von Seminaren.

Viabilität

Lerninhalte müssen zweckmäßig, passend, auch emotional zumutbar erscheinen, um motivierend zu wirken. Die V. von Lernangeboten hängt auch von der Lernsituation ab.

Volition

Übergang von der Motivation zur Handlung. Die Volitionsphase erfordert Ausdauer, Willenskraft und die Bereitschaft, einen Vorsatz zu realisieren.

Zielgruppen

Z. der Erwachsenenbildung lassen sich nicht nur aufgrund soziodemographischer Merkmale (Alter, Geschlecht, Beruf) definieren, sondern auch aufgrund von Werthaltungen und Lebensstilen (Milieuforschung) oder gemeinsamer Lerninteressen und Motivationen (z. B. kulturelle, gesundheitliche Motive), definieren.

Annotierte Literatur

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Bielefeld, 2 Bde.

Barz und Tippelt haben in der Zeit von 2001 bis 2003 eine repräsentative Stichprobe der 18- bis 75-Jährigen nach ihrem Bildungsverhalten und ihren Bildungsinteressen befragt. Weiterbildung erweist sich als abhängig von soziodemographischen und sozioökonomischen Faktoren, aber auch von der Milieuzugehörigkeit. Auf der Grundlage der Sinus-Milieutypologie unterscheidet das Forscherteam zehn soziale Milieus, die sich durch ihre soziale Lage und ihre Lebensstile, aber auch durch ihre Weiterbildungsinteressen und -barrieren voneinander unterscheiden. Theoretisch orientiert sich die Untersuchung an sozialkonstruktivistischen Annahmen.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn

Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben. Seit 1979 wird im dreijährigen Turnus die Weiterbildungsbeteiligung der 19- bis 64-Jährigen in Deutschland untersucht. Dabei werden regionale Verteilungen, institutionelle Angebote, soziodemographische Faktoren, die Beschäftigungssituation, der Zeitaufwand für berufliche und allgemeine Weiterbildung berücksichtigt. Seit einigen Jahren wird auch nach selbstorganisierten Lernaktivitäten gefragt. Darüber hinaus werden Lernmotivationen und Einstellungen zur Weiterbildung und zu den Bildungsangeboten ermittelt. Das BSW wird vorgelegt von TNS Infratest Sozialforschung in München vorgelegt. Verfasser sind Helmut Kuwan und Frauke Bilger (geb. Thebis).

Faulstich, Peter/Bayer, Mechthild (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände. Hamburg

Lernwiderstände sind nicht nur, aber auch ein Motivationsproblem. Dabei lassen sich psychoanalytisch erklärbare Lernwiderstände und extern verursachte Lernbarrieren unterscheiden. Die Autoren schlagen nicht vor, Lernwiderstände zu „beseitigen“, sondern die berechtigten Gründe für eine Weiterbildungsabsistenz zu klären. Der Sammelband enthält Fallstudien, Ergebnisse von Milieuforschungen, quantifizierende Befragungen sowie mehrere Beiträge zur Bildungsberatung und zur gewerkschaftlichen Bildungsförderung.

Kade, Jochen (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn

Jochen Kade hat Lehrende und Teilnehmende nach ihren Erfahrungen in Kursen der Erwachsenenbildung befragt. Im Vordergrund steht die Frage, was in solchen Kursen als „störend“ empfunden wird. Dabei kommen auch Motive und Motivationsbarrieren des Lehrens und Lernens zur Sprache. Kades Konzept ist eher strukturtheoretisch als handlungstheoretisch: Bildungsprozesse werden nicht primär als zielgerichtete Handlungen beschrieben, sondern Lehre und Lernen sind in unterschiedliche soziale Strukturen eingebettet. Auch wenn diese Untersuchung mehrere Jahrzehnte zurück liegt, so sind die Fragestellungen und Methoden der Lehr-Lernforschung immer noch aktuell.

Maslow, Abraham (1978): Motivation und Persönlichkeit. Freiburg

Maslow gehört neben Rogers und Fromm zu den einflussreichsten Vertretern der humanistischen Psychologie. Demnach ist Motivation eine Grundlage der Persönlichkeit und der seelischen Gesundheit. Maslows Ansatz ist holistisch, er verbindet individuelle und soziokulturelle Faktoren. Aufgrund seiner klinisch-therapeutischen Untersuchungen gelangt er zu der Erkenntnis, dass Menschen nach Selbstverwirklichung, Identität und Autonomie streben. Er entwickelt eine Taxonomie menschlicher Bedürfnisse, die auch die Lernmotivationen beeinflussen.

Rheinberg, Falko (2004): Motivation. 5. Auflage Stuttgart

Dieses inzwischen in der 5. Auflage erschienene Taschenbuch vermittelt einen Überblick über die Forschungsmethoden, Ergebnisse und theoretischen Grundlagen der Motivationspsychologie. Dargestellt werden u. a. ältere Erklärungskonzepte über Instinkte und Triebe, Motivation als Person-Umweltbezug, Leistungsmotivation, Machtmotivation, das Flow-Erleben und die motivationale Kompetenz. Das Buch ist Studierenden als Einführung in die Motivationsforschung zu empfehlen.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang (1966). Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart

Diese mehrstufige, bildungssoziologische Untersuchung über Weiterbildungsbeteiligung und Bildungsmotivation Erwachsener ist ein „Klassiker“ der Erwachsenenbildungsforschung. Weiterbildungsdeterminanten sind nicht nur die sozialen und ökonomischen Faktoren, sondern auch Gesellschaftsbilder und

Bildungseinstellungen. Bemerkenswert sind nicht nur die empirischen Befunde und der „Methodenmix“, sondern auch die sozialhistorische Einleitung von W. Strzelewicz über die Bildungsambitionen des deutschen Bürgertums im 19. Jahrhundert.

Weinert, Franz/Mandl, Heinz (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen

Dieser Band ist Teil 4 der „Enzyklopädie der Psychologie“. Es ist ein umfassendes Handbuch zur Lernfähigkeit und Lernbereitschaft im Erwachsenenalter. Den empirischen Forschungsstand zur Bildungsmotivation Erwachsener analysiert Andreas Kruse, aber auch in anderen Kapiteln werden motivationale Themen behandelt (z. B. Lernen im höheren Alter, Motivation zum selbstgesteuerten Lernen, Lernen in Gruppen, konstruktivistische Lehr-Lernauffassungen, computerunterstütztes Lernen).

Literatur

- Arnold, R. (2002): Humanistische Pädagogik. Frankfurt a.M.
- Arnold, R. (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler
- Arnold, R./Gieseke, W. (Hrsg.) (1999): Die Weiterbildungsgesellschaft. 2 Bände. Neuwied
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2001): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn
- Arnold, R./Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Baltmannsweiler
- Balgo, R./Werning, R. (Hrsg.) (2003): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart
- Barres, E. (1969/1972): Zur Motivation des Volkshochschulbesuchs. In: Picht, G. u. a. (Hrsg.) (1972): Leitlinien der Erwachsenenbildung. Braunschweig, S. 183 ff.
- Barz, H./Tippelt, R. (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. 2 Bände. Bielefeld
- Bastian, H./Meisel, K./Nuissl, E./von Rein, A. (2004): Kursleitung an Volkshochschulen. Bielefeld
- Begander, E. (1988): „Was kann ich denn dafür?“ In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, H. 1, S. 2 ff.
- Bellmann, L. (2003): Datenlage und Interpretation der Weiterbildung in Deutschland. Bielefeld
- Bilger, F. (2006): Migrantinnen und Migranten – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, H. 2, S. 21 ff.
- BMBF (Hrsg.) (2006): Berichtssystem Weiterbildung IX. URL: www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf (Stand: 06.06.2006)
- Bolder, A. (2006): Warum Lisa M. und Otto N. nicht weiter weitergebildet werden wollen. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 26 ff.
- Boshier, R. (1982): Education Participation Scale. Vancouver
- Brandenburg, G. (1974): Der Lernerfolg im Erwachsenenalter. Göttingen
- Brecht, B. (1940/1998): Flüchtlingsgespräche. Frankfurt a.M.
- Bremer, H. (2006): Lernen, Lernwiderstände und soziale Milieus. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 39 ff.
- Brim, O./Wheeler, S. (1974): Erwachsenensozialisation. Stuttgart
- Brödel, R. (1979): Bildungserfahrungen von Industriearbeitern. Frankfurt a.M.
- Brödel, R. (1994): Probleme der Teilnehmerfluktuation und des Dropouts. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 8.75, S. 1 ff.
- Brödel, R. (1998): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied
- Buchwald, R. (1934/1978): Die Bildungsinteressen der deutschen Arbeiter. In: Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): a.a.O., S. 71 ff.
- Cicero, M. T. (44 v. Chr./1983): Cato maior: de senectute. München
- Ciampi, L. (2003): Affektlogik, affektive Kommunikation und Pädagogik. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 62 ff.
- Cohn, R. (1976): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart

- Csikszentmihalyi, M. (1992): Flow: Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart
- Damasio, A. (2000): Descartes' Irrtum. München
- Dausien, B./Alheit, P. (2005): Biographieorientierung und Didaktik. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 27 ff.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Deutscher Bildungsrat (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart
- Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.) (1961): Volkshochschule. Stuttgart
- Dobischat, R./Roß, R. (2004): Berichtssystem Weiterbildung: Rückgang der Weiterbildungsbeteiligung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 15 ff.
- Ehmann, Ch. (2004): Weiterbildung für Personen ohne Schul- und Berufsabschluss. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 31 ff.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1999): Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster New York München
- Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens (Hrsg.) (2004): Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Bielefeld
- Faulstich, P. (2004): Exklusion durch prekäre Inklusion und der „neue Geist“ der Weiterbildung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 23 ff.
- Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.) (2006): Lernwiderstände. Hamburg
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.) (2004): Expansives Lernen. Baltmannsweiler
- Festinger, L. (1964): Die Lehre von der „kognitiven Dissonanz“. In: Schramm, W. (Hrsg.): Grundfragen der Kommunikationsforschung. München, S. 27 ff.
- Filipp, S.-H. (1981): Kritische Lebensereignisse. München
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek
- Friedrich, H./Mandl, H. (1997): Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 237 ff.
- Fromm, E. (1980): Haben oder Sein. München
- Gänsslen, H. D. (1968): Motive für den Besuch der Volkshochschule. In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule, H. 64, S. 341 ff.
- Gieseke, W. (Hrsg.) (2001): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen
- Glaserfeld, E. v. (1997): Der radikale Konstruktivismus. Frankfurt a.M.
- Gnahn, D. (2006): Organisiertes Lernen – Organisierter Widerstand. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 55 ff.
- Goethe, J. W. v. (1810/1960): Die Wahlverwandtschaften. Hamburg
- Götte, M. (1959): Volkshochschule in einer Industriestadt. Dortmund
- Graumann, C. F. (1969): Einführung in die Psychologie – Motivation. Bern
- Grewe-Partsch, M./Wilke, R. (1961): Stand und Entwicklung der Volkshochschulen. In: Deutscher Volkshochschul-Verband (Hrsg.): a.a.O., S. 42 ff.
- Griese, H. (1979): Erwachsenensozialisationsforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 172 ff.

- Grimm, S. (1966): Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. München
- Gronemeyer, M. (1976): Motivation und politisches Handeln. Hamburg
- Grotlüschen, Anke (2006): Lernwiderstände und Lerngegenstände. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 69 ff.
- Gruber, E. (2001): Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Innsbruck
- Hartkemeyer, J./Hartkemeyer, M. (2005): Die Kunst des Dialogs. Stuttgart
- Heckhausen, H. (1980): Motivation und Handeln. Berlin
- Hentig, H. v. (1996): Bildung. München
- Herd, U. (2006): Bildungs-, Berufs- und Weiterbildungsberatung. In: Faulstich, P./Bayer, M. (Hrsg.): a.a.O., S. 111 ff.
- Holzmann, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview mit Rolf Arnold. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): a.a.O., S. 29 ff.
- Houle, C. (1961): The Inquiring Mind. Madison
- Hüther, G. (2005): Die Macht der inneren Bilder. Göttingen
- Humboldt, W. v. (1793/1964): Bildung des Menschen in Schule und Universität. Heidelberg
- Kade, J. (1985): Gestörte Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn
- Kade, J. (2005): Erziehungswissenschaftliche Bildungsforschung im Spannungsfeld von Biographie, Karriere und Lebenslauf. URL: www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02 (Stand: 06.06.2006)
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (1999): Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Stuttgart
- Kafka, F. (1919/1981): Sämtliche Erzählungen. Frankfurt a.M.
- Kaiser, A./Kaiser, R. (Hrsg.) (2003): Selbstlernkompetenz. München
- Karl, Ch. (1979): Motivationsforschung. In: Siebert, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 308 ff.
- Klafki, W. (1967): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Kleppin, K. (2001): Motivation. Nur ein Mythos? In: Deutsch als Fremdsprache, H. 4, S. 219 ff. und H. 1 2002, S. 26 ff.
- Knoll, J. H. (1980): Lebenslauf, Lebenszyklen und Erwachsenenbildung. In: ders. (Hrsg.): Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung. Köln, S. 159 ff.
- Knoll, J. H. (2002): Erwachsenenbildung – Quo vadis? Krakow
- Knoll, J. H./Siebert, H. (1969): Wilhelm von Humboldt – Politik und Bildung. Heidelberg
- Krapp, A. (2004): Individuelle Lebensinteressen als lerntheoretische Grundkategorie im Spiegel der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): a.a.O., S. 275 ff.
- Kruse, A. (1997): Bildung und Bildungsmotivation im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 117 ff.
- Labonté, Ch. (1973): Industriearbeiter und Weiterbildung. Stuttgart
- Längle, A. (2004): Existenzanalyse der Depression. In: Existenzanalyse, H. 2, S. 4 ff.
- Landesverband der Volkshochschulen von Nordrhein-Westfalen (1965): Zum Verhältnis von Aufstiegs- hoffnung und Bildungsinteresse. Dortmund
- Lehr, U./Thomae, H. (2000): Psychologie des Alterns. Wiebelsheim

- Lewin, K. (1953): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim
- Lindemann, H. (2003): Perspektiven erweitern: Von der Ursachensuche zu systemischem Denken. In: Balgo, R./Werning, R. (Hrsg.): a.a.O., S. 131 ff.
- Löwe, H. (1970): Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters. Berlin
- Mader, W. (1990): Kompetenz im Umgang mit gebrochener Identität. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 26, S. 20 ff.
- Mader, W. (1994): Emotionalität und Individualität im Alter. In: Kade, S. (Hrsg.): Individualisierung und Älterwerden. Bad Heilbrunn, S. 95 ff.
- Malerba, L. (1995): Die nachdenklichen Hühner. Berlin
- Maslow, A. (1978): Motivation und Persönlichkeit. Freiburg
- Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. München
- Mezirow, J. (1997): Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler
- Meyer, T. (1993): Neue Perspektiven politischer Weiterbildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Jahrbuch 1993. Bonn, S. 66 ff.
- Müller, H.-F. (1978): Bedingungen politischer Lernbereitschaft bei Industriearbeitern. Stuttgart
- Musil, R. (1978): Der Mann ohne Eigenschaften. Aus dem Nachlass. Reinbek
- Nolda, S. (1996): Interaktion und Wissen. Frankfurt a.M.
- Nuissl, E. (2006): Dopamine. In: DIE Zeitschrift, H. 1, S. 3
- Nuissl, E./Sutter, H. (1979): Dropout in der Weiterbildung. Heidelberg
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (Hrsg.) (2005): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren. Paris
- Olbrich, J. (2001): Die Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen
- Pascal, B. (1687/1997): Gedanken. Stuttgart
- Pehl, K. (2005): Altersstruktur bei VHS-Teilnehmenden und demographische Entwicklung. Arbeitspapier des DIE. Bonn
- Pehl, K./Reitz, G. (2005): Volkshochschul-Statistik. 43. Folge, Arbeitsjahr 2004. Bonn URL http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/pehl05_04.pdf (Stand: 06.06.2006)
- Picht, G. (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München
- Postman, N. (1995): Keine Götter mehr. Berlin
- Prager, H. (1960): Die Erwachsenenbildung in der westfälischen Industriestadt Marl. Dortmund
- Prenzel, M./Schiefele, H. (2001): Motivation und Interesse. In: Roth, L. (Hrsg.): a.a.O., S. 919 ff.
- Reinmann-Rothmeier, G./Mandl, H. (1997): Lehren im Erwachsenenalter. In: Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.): a.a.O., S. 355 ff.
- Rheinberg, F. (2004): Motivation. Stuttgart
- Rifkin, J. (2000): Access. Frankfurt a.M.
- Roether, D. (1986): Lernfähigkeit im Erwachsenenalter. Leipzig
- Rosenfeld, G. (1971): Theorie und Praxis der Lernmotivation. Berlin
- Rosemann, H. (1974): Motivation. Berlin

- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Frankfurt a.M.
- Roth, G. (2003 a): Aus Sicht des Gehirns. Frankfurt a.M.
- Roth, G. (2003 b): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 20 ff.
- Roth, L. (Hrsg.) (2001): Pädagogik. München
- Sainty, G. (1971): Predicting Drop-outs in Adult Education Courses. In: Adult Education Journal, H. 4, S. 223 ff.
- Sarnoff, I./Katz, D. (1954/1969): Motivation als Grundlage der Einstellungsänderung. In: Irle, M. (Hrsg.) (1969): Texte aus der experimentellen Sozialpsychologie. Neuwied, S. 258 ff.
- Sartre, J.-P. (1968): Der Ekel. 7. Aufl. Reinbek
- Schiersmann, Ch. (2001): Weiterbildungsinteressen und Weiterbildungsbeteiligung von Frauen. In: Gieseke, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 275 ff.
- Schiersmann, Ch. (2004): Selbststeuerung von Lernprozessen. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 57 ff.
- Schiersmann, Ch. (2006): Profile lebenslangen Lernens. Bielefeld
- Schmid, W. (2004): Mit sich selbst befreundet sein. Frankfurt a.M.
- Schmidt, M. (2006; im Druck): Was Lernberatung und -prozessbegleitung beinhalten. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen. Köln
- Schmidt, S. (1998): Die Zähmung des Blicks. Frankfurt a.M.
- Schmidt, S. (2003): Geschichten & Diskurse. Reinbek
- Schmidt, S. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Heidelberg
- Schrader, J. (1994): Lerntypen bei Erwachsenen. Weinheim
- Schröder, H./Gilberg, R. (2005): Weiterbildung Älterer im demographischen Wandel. Bielefeld.
- Schröder, H./Schiel, S./Aust, F. (2004): Nichtteilnahme an beruflicher Weiterbildung. Bielefeld
- Schüßler, I. (2004): Sind Lernbegründungen emotional? In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): a.a.O., S. 100 ff.
- Schüßler, I. (2006; im Druck): Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Kaiserslautern
- Schulenberg, W. (1957): Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart
- Schulenberg, W. (1968/1978): Bildungsappell und Rollenkonflikt. In: ders. (Hrsg.) (1978): a.a.O., S. 175 ff.
- Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): Erwachsenenbildung. Darmstadt
- Schulenberg, W. u. a. (Hrsg.) (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- Seidel, E./Siebert, H. (1990): SeniorInnen studieren. Hannover (ZEW).
- Seitter, W. (1999): Riskante Übergänge in der Moderne. Opladen
- Siebert, H. (Hrsg.) (1979): Taschenbuch der Weiterbildungsforschung. Baltmannsweiler
- Siebert, H. (1983): Erwachsenenbildung als Bildungshilfe. Bad Heilbrunn
- Siebert, H. (2001 a): Warum kommen wenig junge Erwachsene in die Volkshochschule? In: Bildung und Erziehung, H. 3, S. 295 ff.
- Siebert, H. (2001 b): Lernen Erwachsene heute anders als ihre Eltern? In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 8.120., S. 1 ff.

- Siebert, H./Dahms, W./Karl, Ch. (1982): Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Paderborn
- Siebert, H./Gerl, H. (1975): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig
- Skowronek, H. (1965): Änderung von Einstellungen und Abbau von Vorurteilen. In: Strzelewicz, W. (Hrsg.): a.a.O., S. 62 ff.
- Skowronek, H. (2001): Motivation. In: Arnold, R. u. a. (Hrsg.): a.a.O., S. 231
- Spitzer, M. (2002): Lernen. Heidelberg
- Strzelewicz, W. (1968): Erwachsenenbildung. Heidelberg
- Strzelewicz, W./Schulenberg, W./Raapke, H.-D. (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart
- Strzelewicz, W. u. a. (Hrsg.) (1965): Das Vorurteil als Bildungsbarriere. Göttingen
- Thorndike, E. L. (1928): Adult Learning. New York
- Tietgens, H. (1964/1978): Warum kommen wenig Industrie-Arbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, W. (Hrsg.) (1978): a.a.O., S. 98 ff.
- Tietgens, H. (1981): Die Erwachsenenbildung. München
- Tietgens, H./Weinberg, J. (1971): Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens. Braunschweig
- Tippelt, R./Reich, J./Panyr, S. (2004): Teilnehmer- und milieuspezifische Aspekte der Weiterbildungsbe-
teiligung. In: REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 3, S. 48 ff.
- Tolman, E. (1948): Cognitive maps in rats and men. In: Psychological Review, H. 4, S. 192 ff.
- Twain, M. (1876/2005): Tom Sawyer. München
- Ueltzhöffer, J./Kandel, J. (1993): Milieustruktur und politische Bildung. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.):
Jahrbuch 1993. Bonn, S. 78 ff.
- Varela, F./Thompson, E. (1992): Der mittlere Weg der Erkenntnis. Bern
- Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapi-
tal und die Macht der Klassenstrukturen. München
- Vontobel, J. (1972): Über den Erfolg in der Erwachsenenbildung. Braunschweig
- Weinert, F./Mandl, H. (Hrsg.) (1997): Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen
- Weinert, F./Schrader, F.-W. (1997): Lernen lernen als psychologisches Problem. In: Weinert, F./Mandl, H.
(Hrsg.): a.a.O., S. 296 ff.
- Zemke, R./Zemke, S. (2003): Thirty Things We Know for Sure about Adult Learning. URL: [www.pcma.org/
publications/adultslearn/thirtythings1.htm](http://www.pcma.org/publications/adultslearn/thirtythings1.htm) (Stand: 07.06.2006)
- Ziehe, Th./Stubenrauch, H. (1982): Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Reinbek

Stichwortverzeichnis

A

Abwehrmechanismus 133, 149
Adressatenforschung 115, 117
Affektlogiken 97
Annäherungstendenz 149
Anschlussfähigkeit 149
Anschlusslernen 86
Anspruchsniveau 68, 80, 149
Antizipation 149
Attribuierung 149

B

Bedürfnispyramide 72
Behaviorismus 66 f.
Berichtssystem Weiterbildung 39 ff., 56, 152
Beteiligungsquoten 39, 42, 49
Bewusstsein 93
Bildung 61, 70 f.
Bildungsbiografie 26, 107
Bildungsidealismus 70
Bildungsmotivation 61, 92
Bildungsplanung 23
Bildungsstatistik 31
Bildungstheorie
 neuhumanistische 70
Bildungsurlaub 24
Biografieforschung 106, 110, 113
biografische Interviews 126 ff.
Biographizität 106, 115

C

Coping 110 f., 149
cultural gap 20

D

Demotivierung 142
Determinismus
 biologischer 63
 sozialer 63
Deutsche Bildungskatastrophe 19
Deutscher Ausschuss für das Erziehungs-
 und Bildungswesen 21
Differenzerfahrungen 86, 91
dosierte Diskrepanz 68, 150

Dozentenbefragung 34
Dropout 38, 122 ff.

E

Education Participation Scales 118
Emotionalität 73, 135
Emotionen 96 f., 99
empirische Bildungsforschung 24
Engagement 145 ff.
Erfahrungslernen 14
Erwachsenenbildung
 als öffentliche Aufgabe 21, 23 f.
 Entgrenzung der 26
 in der Weimarer Republik 18, 34
 Institutionalisierung 31
 Vergesellschaftung 23 f.
Erwachsenensozialisation 110
Exklusion 48, 140
Expertenkommission Finanzierung
 Lebenslangen Lernens 44

F

Feldtheorie 79
Flow 65, 150
Forschungspolitik 116
Freiwilligkeit 9

G

Gehirn 146
generative Themen 98, 113
gesellschaftlichen Modernisierung 31
Glück 74
Göttinger Studie 19
Grundmotivationen 60, 92

H

Handeln 100
Handlungskompetenz 76, 78, 101 f.
Hildesheim-Studie 20
Hörerbefragungen 34

I

Industriearbeiter an Volkshochschulen 38
Inhaltsanalyse 131
Inklusion 26, 48

innere Bilder 83 ff., 108
Interesse 61, 77, 110

K

kognitive Dissonanz 102 f., 150
kognitive Landkarten 94
kognitive Repräsentanz 82 f., 85
Kompetenz 76, 89, 113, 147
Kompetenzbiographien 113
Kompetenzerfahrungen 76
kritische Lebensereignisse 108, 110 ff., 114, 130
Kursteilnahme 39, 54, 62

L

Längsschnittuntersuchungen 123 ff.
lebenslanges Lernen 18 ff., 41, 135
Leistungsmotivation 67 ff.
Lernbarrieren 38, 45, 103, 133 ff.
Lernbereitschaft 14, 75, 80
Lernbiografie 107 ff.
Lernen 13, 61, 100
 als biographischer Prozess 106
 am Modell 67
 antizipatorisches 111
 Bedingungsfaktoren 82
 defensives 76
 expansives 76
 im Modus der Auslegung 81
 nachhaltiges 90, 96
 partizipatives 77
 propädeutisches 111
 selbstgesteuertes 44, 64, 91, 100, 102
 transformatives 112
Lernfähigkeit 13 ff., 80
Lerngesellschaft 28
Lerninhalte 134
Lerninteressen 15, 39, 78 f.
 Altersvariabilität 78
Lernmotivation 14, 16, 58 ff., 61, 80, 85, 89, 93, 145 ff.
 als Prozess 79
 europäische Bildungspolitik 28
 habituelle 60
 Intentionalität 62
 neurowissenschaftlich 63
 politische 75
 Strukturmerkmale 146
 Theorien 58, 66
Lernmotive 15 f., 65, 67, 84 f., 124

Aufstiegshoffnung 22
Selbstinszenierung 104
Sinnsuche 95
Lernresistenz 87
Lernwiderstände 133 ff.
 milieuspezifische 141
 psychohygienisch begründete 135
limbisches System 96
Lissabon-Konferenz 28

M

Metakognition 150
Migrationshintergrund 55 ff.
Milieuforschung 45 ff., 141
Misserfolgsmotivation 150
Motivation 58, 61, 64, 92, 145
 extrinsische 58
 habituelle 59
 intrinsische 58
 reflexive 27
 selbstgesteuerte 91
Motivationsbiografien 106 ff.
Motivationsfaktoren
 aktionale 100 ff.
 emotionale 96 ff.
 kognitive 93 ff.
 sozialökologischer Kontext 103 ff.
Motivationsforschung 106 ff.
Motivationskonflikte 79, 102
Motivationskonzept
 behavioristisches 66 f.
 der kritischen Psychologie 76 ff.
 der politischen Psychologie 74 ff.
 humanistisches 69 ff.
 interessentheoretisch 77 f.
 konstruktivistisches 82 ff.
 lernpsychologisches 67 ff.
 systemisches 79 ff.
Motivationstest 117 f.
Motivationsverlust 129
Motive 58, 65, 117
 latente 60
 manifeste 60
Motivkoppelung 62, 120 f.
Motivkonflikte 62

N

Neugier 14, 145
Nichtteilnahme 44 f., 49
Nutzen von Bildung 20

O

öffentliche Verantwortung 26

P

Perturbationen 86

R

realistische Wende 20

Reiz-Reaktions-Modell 67

Relevanzfilter 15, 150

Repräsentanz 83

S

Sekundärmotive 104

Selbstwirksamkeitsüberzeugung 151

selektive Wahrnehmung 151

self efficacy 102

Sinn 95

Sinus-Milieus 46 f., 152

situierte Kognition 100, 150

Sozioökonomische Panel 55

T

Teilnahmebarriere 51, 136

Teilnahmemotivation 43, 122

Teilnahmemotive 35, 92, 117 ff.

Teilnahmequote 40 f.

Teilnahmerückgang 42

 älterer Menschen 53

 junger Erwachsener 53

Teilnehmerbefragung 34, 119 ff.

Teilnehmerforschung 117, 119 ff.

Teilnehmerorientierung 68, 151

Teilnehmerstruktur 35

Theorie und Empirie 116

V

VHS-Kursteilnehmende

 nach Alter 37, 53

 nach Geschlecht 37, 50

 nach Programmbereichen 50

Viabilität 86 f., 95, 151

Volkshochschule Dresden 32

Volkshochschule „insel“ 35

Volkshochschule Leipzig 32

Volkshochschulstatistik 30

Vorurteile 137 ff.

W

Weiterbildung 40

 als Humankapital 28

 als vierter Bildungssektor 24

 Definition des Deutschen Bildungsrates 24

 marktförmige Verfasstheit 30

Weiterbildungsabstinenz 38, 140

Weiterbildungsbarrieren 138 ff.

Weiterbildungsbeteiligung 20, 30, 47 ff., 79

 Älterer 55

 Datenlage 39

 geschlechtsspezifische 49 ff.

 soziodemographische Merkmale 49 ff.

 von Ausländern 56

Weiterbildungsstatistik 30

Wille 65

Wissen 95

 und Handeln 102

Z

Zielgruppe 151

Autor

Dr. Horst Siebert ist seit 1970 Professor am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Universität Hannover; außerdem Honorarprofessor an der Universität Iasi (Rumänien) und Gastprofessor an Universitäten in Bulgarien und Österreich. 1978 gründete er zusammen mit Johannes Weinberg die Zeitschrift REPORT und ist nach wie vor deren Mitherausgeber. E-Mail: eb@erz.uni-hannover.de

Mitarbeit:

Christiane Jäger ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn. Neben der Betreuung des DIE-Buchprogramms und der Redaktion der Zeitschrift REPORT ist sie im Programm „Strukturwandel der Weiterbildung“ für den Arbeitsbereich Recht zuständig. E-Mail: jaeger@die-bonn.de